



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico:
do trabalho de projeto à aprendizagem cooperativa**

Maria Ferreira Bonecas Piça Maximino

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça

Coorientadora:

Professora Doutora Maria de Lurdes de Oliveira dos Reis Moreira

Março de 2013

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: do trabalho de projeto à aprendizagem cooperativa

Maria Ferreira Bonecas Piça Maximino

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça

Coorientadora:

Professora Doutora Maria de Lurdes de Oliveira dos Reis Moreira

DEDICATÓRIA

Quero dedicar todo o esforço do meu trabalho a Deus, que sempre me deu forças para continuar nesta minha árdua caminhada, e aos meus filhos e aos meus pais que são a razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta caminhada foi sem dúvida um processo marcante da minha vida, que não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas, pelo que não poderia deixar de aproveitar esta oportunidade para lhes prestar o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus filhos que me incentivaram para concorrer à Universidade. E em segundo lugar, agradeço aos meus pais e ao meu marido que sempre me apoiaram e me deram forças para continuar e nunca desistir. Gostaria de agradecer também ao Agrupamento nº 2 de Évora, mais precisamente à Dr.ª Maria José Silvestre, Presidente do Conselho Executivo quando entrei para a Universidade, que sempre me apoiou e facilitou a flexibilidade de horário necessário para que eu pudesse assistir a todas as aulas; sem o seu apoio incondicional não teria conseguido chegar ao fim desta minha caminhada. Finalmente, agradeço à Câmara Municipal de Évora, que me concedeu a autorização aquando do pedido de licença sem vencimento para poder realizar os estágios pedagógicos.

Para além de todos estes agradecimentos, não posso deixar de agradecer a todos os professores que deram o seu contributo para a minha formação ao longo do meu percurso académico e, em especial, à Professora Doutora Maria Assunção Folque e à Professora Doutora Maria de Lurdes Moreira, que me orientaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, bem como na elaboração do presente relatório.

Queria ainda agradecer a disponibilidade dos Agrupamentos de Escolas nº 1 e nº 3 de Évora por me receberem e, especialmente, à Educadora Cooperante Florinda Figueira e à Professora Cooperante Ofélia Maia, que tão bem me acolheram e que me ajudaram a evoluir enquanto profissional. No entanto, não me posso esquecer de agradecer às minhas colegas e amigas Maria Neves e Cristel Couveiro, que sempre me apoiaram e me deram forças nos momentos de maior fragilidade durante este percurso académico. Por fim, a todas as crianças que conheci e com quem tive o prazer de trabalhar.

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. (...) O fim de uma viagem é apenas o começo de outra”.

José Saramago, *Viagem a Portugal*, 2ª ed.,
Lisboa, Editorial Caminho, 1984

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: do trabalho de projeto à aprendizagem cooperativa

RESUMO

O presente relatório ilustra o trabalho realizado ao longo de dois semestres de Práticas Pedagógicas Supervisionadas em dois contextos educativos diferentes: a educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tivemos como objetivo demonstrar o valor pedagógico do trabalho de projeto enquanto metodologia de ensino e aprendizagem. Tendo em conta a dimensão social da aprendizagem, enfatizamos a pertinência das interações com os colegas e o educador/professor (entre outros adultos da comunidade educativa) como um fator promotor de aprendizagem cooperativa.

O presente relatório é constituído por duas partes. Partimos da fundamentação teórica do trabalho de projeto e da aprendizagem cooperativa, bem como do Perfil de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico para refletir sobre as situações reais de aprendizagem cooperativa e de trabalho de projeto realizadas no âmbito da nossa Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica; Trabalho de projeto; Aprendizagem cooperativa.

Teaching practice in Pre-school and Teaching Practice in Primary School
Título em Inglês

ABSTRACT

The present report illustrates the work carried out along two Supervised Practical Practice in Primary School.

We had as an objective to demonstrate the pedagogical value of the project work while methodology of education and learning. Having in account the social dimension of the learning, we emphasize the relevancy of the interactions with the colleagues and the educator/professor (among others adult of the educative community) as a promotional factor of cooperated learning.

The present report consists of two parts. We start with a theoretical framework of pedagogical approach of project work and learning communities, as well as the professional dimensions of the Competence Profile for pre-school and primary teachers. We focus on roles played by the student and the teacher in processes in classrooms, during the Pre-school and Teaching Practice in Primary School.

Key-words: Pedagogical approach; Work of project; Learning communities.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
Índice de Quadros	x
Índice de Gráficos	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Imagens	xiii
Índice de Apêndices	xiv
Índice de Anexos	xv
Siglas e Abreviaturas	xvi
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I – Perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	5
CAPÍTULO II – Concepções teóricas sobre o trabalho de projeto e aprendizagem cooperativa	14
Parte II: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	22
CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos	23
1.1. Contexto de Pré-escolar	23
1.2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	32
CAPÍTULO II- Conceção da ação educativa	36
2.1. Do conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem	36
2.1.1. No Pré- escolar	37
2.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico	40
2.2. Fundamentos da ação educativa: a sala como comunidade de aprendizagem	44
2.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré-escolar	44
2.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo do Ensino Básico	51
2.3. Organização da ação educativa: o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	54
2.3.1. Organização do espaço e dos materiais	55
2.3.2. As rotinas e a organização do grupo	65
2.3.3. A gestão do currículo: planeamento e avaliação	71
2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
Referências bibliográficas e legislativas	99

Apêndices	107
Anexos	148

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 – <i>Dimensões do perfil geral de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do EB</i>	5
Quadro 2 – <i>Análise comparativa das dimensões dos perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do EB</i>	8
Quadro 3 – <i>Etapas do trabalho de projeto</i>	15
Quadro 4 – <i>Caracterização do Jardim-de-Infância da Cruz da Picada</i>	27
Quadro 5 – <i>Caracterização do grupo intervencionado ao longo da PES</i>	28
Quadro 6 – <i>Distribuição por idades e género</i>	37
Quadro 7 – <i>Frequência do Jardim-de-infância, segundo o género</i>	38
Quadro 8 – <i>Distribuição por idades e género</i>	41
Quadro 9 – <i>Avaliação do espaço, no JI</i>	58
Quadro 10 – <i>Rotinas no Jardim-de-Infância Cruz da Picada</i>	65
Quadro 11 – <i>Horário Semanal da Turma</i>	70
Quadro 12 – <i>Registo de Observação de Crianças (COR) - Modelo Curricular High/Scope</i>	73
Quadro 13 – <i>Fases da concretização do projeto de escrita e ilustração colaborativas</i>	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Caracterização psicológica dos alunos, realizada pelos pais/EE	42
Gráfico 2. Nível de escolaridade das mães	42
Gráfico 3. Nível de escolaridade dos pais	43
Gráfico 4. Acompanhamento familiar ao estudo	43
Gráfico 5. Componente de Apoio à Família na Sala A	74
Gráfico 6. A quem gostarias de apresentar o teu trabalho? (Projeto dos Monumentos)	93
Gráfico 7. Materiais utilizados (Projeto dos Monumentos)	94
Gráfico 8. Técnicas utilizadas (Projeto dos Monumentos)	94

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Planta da 1ª Sala (JI)	56
Figura 2 – Planta da 2ª Sala do JI	57
Figura 3. Planificação das atividades numa Comunidade de Aprendizagens	84
Figura 4 – Teia de ideias inicial (Projeto de Renovação da Merceria)	87
Figura 5 – As questões de base do Projeto de Renovação da Merceria	88

ÍNDICE DE IMAGENS

	Pág.
Imagem 1. O exterior do JI Cruz da Picada, localizado no bairro do mesmo nome.	25
Imagem 2. Exterior da Escola Básica do 1º Ciclo de S. Mamede	32
Imagem 3. Claustro de acesso às salas de aula	33
Imagem 4. Festa do Dia do Pai	49
Imagem 5. Apresentação do Projeto “Retrato da Minha Mãe”	49
Imagem 6. Inauguração da Área da Mercaria renovada	49
Imagem 7. Regras da sala de aula	52
Imagem 8. Planificação conjunta das atividades semanais e diárias	66
Imagem 9. Marcação das presenças e contagem, por género	67
Imagem 10. Mapa semanal e mensal do tempo meteorológico	67
Imagem 11. Momentos de trabalho em grande grupo	68
Imagem 12. Receção ao escritor António Mota (atividade de articulação com a comunidade escolar) e concerto de Natal.	69
Imagem 13. Divulgação de trabalho, no Caderno da Escrita	72
Imagem 14. Realização de experiências e posterior registo	80
Imagem 15. Utilização pedagógica do computador	81
Imagem 16. Imagens do trabalho de Divulgação da Planificação do Projeto	88
Imagem 17. Tarefas de realização do projeto	91
Imagem 18. A capa do livro	92
Imagem 19. Ilustração dos monumentos da cidade	93

ÍNDICE DE APÊNDICES

	Pág.
Apêndices 1 – Plantas da disposição dos alunos do 3º ano A na sala (1ª)	109
Apêndice 2 – Plantas da disposição dos alunos do 3º ano A na sala (2ª)	110
Apêndice 3 – Plantas da disposição dos alunos do 3º ano A na sala (3ª)	111
Apêndice 4 – Documento-síntese de avaliação da turma de 1º Ciclo	112
Apêndice 5 – Documento-síntese de avaliação do grupo de Pré-escolar	116
Apêndice 6 – Planificação Diária (de 7 de maio de 2012)	134
Apêndice 7 – Cartão de Apresentação às famílias	141
Apêndice 8 – Design do Projeto «Escritores de Palmo e Meio»	142
Apêndice 9 – Design do Projeto «Monumentos da nossa cidade»	145

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 – Listagem do grupo de crianças e respectivas idades	147
Anexo 2 – Relatório de Avaliação das Atividades de 1º Período do PAA do Departamento de Pré-escolar	148
Anexo 3 – Planificação Semanal Cooperada – Design do Plano (semana de 7 a 11 de abril de 2012)	157
Anexo 4 – Escala COR	160
Anexo 5 – Carta de princípios para uma Ética Profissional da APEI	162

SIGLAS E ABREVIATURAS

APEI	Associação dos Profissionais de Educação de Infância
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AFD	Atividade Física e Desportiva
COR (escala)	Child Observation Record
EB	Ensino Básico
Escola E.B.	Escola do Ensino Básico
EB1	Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
Jl	Jardim-de-Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PNL	Plano Nacional de Leitura
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PES I	Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar
PES II	Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico
PCT	Projeto Curricular de Turma/Grupo
PCJI	Projeto Curricular de Jardim-de-Infância
PE	Projeto Educativo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zonas de desenvolvimento próximo

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende ser uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar e Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico. Aborda também duas temáticas que, em certa medida, são complementares e se cruzam: o trabalho de projeto e a aprendizagem colaborativa.

A produção deste Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico vem, parece-nos, complementar e enriquecer o nosso percurso formativo, bem como o autoconhecimento sobre aquela intervenção, uma vez que contempla um carácter que não pode deixar de ser reflexivo, crítico e projetivo.

Ao iniciar a produção deste Relatório Final partimos da seguinte pergunta de partida: *Como poderá este trabalho – eminentemente reflexivo e pessoal – contribuir para o nosso desenvolvimento académico e pessoal, dando conta, simultaneamente, da nossa prestação enquanto docente estagiária?*

Estabelecemos os seguintes objetivos:

- 1) Apresentar, evidenciar e fundamentar o trabalho realizado durante a PES;
- 2) Refletir sobre o trabalho realizado durante a PES, sustentando teoricamente as opções pedagógicas tomadas;
- 3) Fundamentar teoricamente a problemática central: o trabalho de projeto e a aprendizagem cooperada;
- 4) Refletir sobre os contributos da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

O trabalho é constituído por duas partes: na Parte I procedemos ao enquadramento teórico da problemática central: o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperada e a sala de atividades/aula enquanto comunidade de aprendizagem; a segunda Parte pretende retratar a nossa prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o Capítulo I da primeira parte aborda a questão do Perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que o Capítulo II apresenta as conceções teóricas sobre o trabalho de projeto e aprendizagem cooperada.

Na segunda parte partimos da *Caracterização dos contextos* que acolheram a nossa intervenção, passando no segundo capítulo à apresentação da *Conceção da ação educativa*, o qual integra dois subcapítulos: *Do conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem* e *Fundamentos da ação educativa: a sala como comunidade de aprendizagem*.

O subcapítulo 2.2. encontra-se desdobrado em quatro partes: *‘Do conhecimento do*

grupo para a prática de ensino e aprendizagem, *Fundamentos da ação educativa: a sala como comunidade de aprendizagem* e *Organização da ação educativa*.

Este último subcapítulo aborda os seguintes aspetos: *Organização do espaço e dos materiais*, *As rotinas e a organização do grupo*, *A gestão do currículo: planeamento e avaliação* e, finalmente, *Trabalho de projeto como metodologia privilegiada*.

Tecemos, ainda algumas considerações finais motivadas pelo trabalho realizado.

Fazem parte deste relatório todas as referências bibliográficas e legislação consultadas e que permitiram a elaboração deste trabalho.

No final do presente relatório, encontram-se os apêndices e os anexos que elucidam todo o trabalho realizado ao longo da PES.

Apesar de grande parte do trabalho que aqui apresentamos ter sido realizado ao longo do decurso da PES, a redação deste Relatório Final permitiu-nos lançar um olhar reflexivo sobre todo o processo e os produtos apresentados. Por isso a dimensão crítica que este relatório inclui é uma mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e a nossa formação profissional. E tratando-se do Relatório de um processo partilhado – porque a intervenção, desde a fase de planificação à fase de avaliação, foi uma intervenção supervisionada e apoiada, quer do ponto de vista da prática (por parte da educadora cooperante), quer do ponto de vista teórico (através das unidades curriculares do semestre e das investigações levadas a cabo) – também o resultado aqui apresentado deve ser partilhado.

Por esse facto consideramos que todo o trabalho que este Relatório Final integra retrata e é o fruto do diálogo ocorrido entre todos os intervenientes deste processo formativo, incluindo as crianças e os vários intervenientes educativos, dos professores, às educadoras, famílias e demais colaboradores com quem tivemos o privilégio de partilhar este percurso.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

As competências genéricas que qualquer docente, de qualquer nível de educação e ensino, deve possuir e desenvolver encontram-se legalmente prescritas, nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente¹ e no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o qual define o **perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário**. O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Estes dois diplomas legais constituem não só “um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5579), mas também devem ser vistos como orientadores da atuação dos docentes da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB).

O perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário abrange quatro dimensões, operacionalizadas através das ações descritas no Quadro 1.

Quadro 1. *Dimensões do perfil geral de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do EB*

Dimensão profissional, social e ética	O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
Dimensão de desenvolvimento	O professor incorpora a sua formação como elemento

¹ Cf. o Decreto-Lei nº 75/2010, que procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril.

profissional ao longo da vida

constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Fonte: Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República, I Série-A, nº201

A **Dimensão profissional, social e ética** incide sobre a atitude do educador/professor, relativamente à profissão: afirma que os docentes devem fazer um uso integrado dos seus diversos saberes, em função do contexto social e numa prática “social e eticamente situada” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). Reconhece-se a importância da profissão docente para o desenvolvimento da sociedade e espera-se que o docente atue sempre deontologicamente, eticamente.

A **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** refere-se à operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, remete para a existência de uma planificação rigorosa e de acordo com o grupo/turma, de uma execução das atividades ajustada às potencialidades e às necessidades das crianças e jovens, e de uma avaliação também eficaz e rigorosa de todo o trabalho levado a cabo e das aprendizagens realizadas pelas crianças e os jovens.

A **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** reconhece que o docente está inserido numa dada organização educativa e numa dada comunidade. Todo o profissional docente deve colaborar não só com os seus pares e todos os elementos da comunidade escolar, mas também com os diferentes elementos da comunidade educativa.

A **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida** remete para a necessidade de atualização constante dos educadores e professores, numa perspetiva de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida.

O **perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância**, enunciado no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, refere que o Educador de Infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ME, 2001, p. 5572). “O Educador de Infância é, assim, um “produtor” de currículo (o que passa pela dupla vertente de “organização do ambiente educativo” e de “observação, (...) planificação e (...) avaliação” das crianças. Deve,

ainda proceder à integração das duas grandes áreas curriculares que são enunciadas: a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo” (*Idem*).

Porém, há que assinalar a situação diferenciada e específica dos Educadores de Infância, que, segundo Vasconcelos (2011), se encontram no que a autora considera ser uma situação de “pedagogia de fronteira” (p. 6), resultante não apenas do facto de a sua atuação não ser orientada por programas rígidos (como acontece em todos os ciclos do EB e no Ensino Secundário), mas que decorre do facto de existirem apenas “Orientações Curriculares”, que cada educador de infância deve gerir, em função da especificidade do grupo: interesses, motivações, necessidades, potencialidades.... Assim, deve o educador de infância estar consciente desse facto e ser detentor de um conhecimento aprofundado do grupo de crianças com quem trabalha para “repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (Vasconcelos, 2011, p. 6). Entendemos que este conceito, exposto por Vasconcelos (2011) acaba por ir ao encontro da linha de pensamento pedagógico do MEM, que também defende a colocação da criança no centro da atividade educativa, envolvendo-a ativamente, através da negociação, nos processos de decisão. Nesta perspetiva de pedagogia diferenciada, todos e cada um acabam por ser um elemento valioso para o grupo, porque todos (adultos e crianças) acabam por ser um dos recursos no processo de aprendizagem e de ensino.

E, seguindo de perto as indicações da OCDE (2006), a faixa etária em que decorre a educação de infância parece ser o tempo “ideal” para cimentar valores como os do respeito pelo outro, a aceitação e o respeito pela diferença – quer se trate de questões culturais, de raça ou de questões de género. Por isso se espera do Educador de Infância que seja um cidadão consciente e civicamente ativo (como todo o docente, cremos), que não pode deixar de lado aquela que é talvez a sua maior área de intervenção: a socialização e a formação cívica das crianças. O Educador de Infância deve considerar que o ato de *ensinar* e o ato de *aprender* são

espaços de compromisso e de obrigação, locais de práticas éticas, tomando-se a educação como uma forma radical de diálogo. A criança é entendida como criadora de cultura, com múltiplas identidades, mutável e descentrada mas, simultaneamente, corporizando as contradições da própria sociedade em que vive. (Vasconcelos, 2011, p. 6)

Quanto ao perfil específico de desempenho do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontramos-lo definido também no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Ao docente do 1º Ciclo compete desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ME, 2001, p. 5574). É ainda no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1º Ciclo do EB que encontramos a ideia da necessidade **de gerir o currículo das diferentes áreas curriculares (as quais possuem Programas próprios) de forma articulada ou integrada**. O docente deste nível de ensino deve desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574): **Educação em Língua Portuguesa, Educação em Matemática, Educação em Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística**. Desta forma, para além da dimensão de **conceção e desenvolvimento do currículo**, o **Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do EB** abrange também a dimensão de **integração do currículo**, esperando-se que ele promova o desenvolvimento global do aluno – ou seja, que o ajude a adquirir conhecimentos, mas também a desenvolver competências sociais e cívicas. As diferentes componentes do currículo (**Educação em Língua Portuguesa, Educação em Matemática, Educação em Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística**) devem ser planificadas e desenvolvidas de uma forma integrada, e não como áreas estanques e desarticuladas.

A partir de uma leitura atenta do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, tentámos analisar e apresentar resumidamente os aspetos comuns e diferenciadores de ambos os perfis de desempenho, o do educador de infância e o do professor do 1º Ciclo do EB. Expomos os resultados dessa análise no Quadro 2, que a seguir apresentamos.

Quadro 2. *Análise comparativa das dimensões dos perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do EB*

Perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do EB			
Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância		Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do EB	
Conceção e	Integração do currículo	Conceção e	Integração do

desenvolvimento do currículo “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572)		“mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573)		desenvolvimento do currículo “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574)	currículo “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p. 5574)
Organização do ambiente educativo	Observação da planificação e da avaliação	Expressão e da comunicação	Conhecimento do mundo	Educação em Língua Portuguesa Educação em Matemática Educação em Ciências Sociais e da Natureza Educação Física Educação Artística	

Fonte: Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República*, I Série-A, nº 201

Consideramos que os dois perfis são, de certa forma, complementares. De facto, verificamos que em ambos os perfis existe um primeiro nível comum, com duas dimensões aparentemente idênticas: a **Conceção e desenvolvimento do currículo** e a **Integração do currículo**. A diferença, contudo, encontra-se ao nível da descrição dessas dimensões: enquanto que o educador de infância deverá “concebe [r] e desenvolve [r] o respectivo currículo”(p. 5572), ao professor do 1º Ciclo compete apenas “desenvolve[r] o respectivo currículo” (p. 5574). Esta diferença advém do facto de não existir um programa definido na Educação Pré-escolar, enquanto que no 1º Ciclo do EB existe um programa nacional, definido para cada área curricular, que os docentes têm de gerir.

A segunda grande diferença que existe entre os dois perfis específicos de desempenho encontra-se ao nível das áreas curriculares: enquanto que no **Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância** a ‘Conceção e desenvolvimento do currículo’ e a ‘Integração do currículo’ se encontram desdobradas em quatro vertentes (‘Organização do

ambiente educativo', 'Observação da planificação e da avaliação', 'Expressão e da comunicação' e 'Conhecimento do mundo'), no **Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do EB** enuncia as seis áreas curriculares que compõem o currículo deste nível de ensino ('Educação em Língua Portuguesa', 'Educação em Matemática', 'Educação em Ciências Sociais e da Natureza', 'Educação Física' e 'Educação Artística').

As especificidades dos dois perfis de desempenho – o do Educador de Infância e o do Professor do 1º Ciclo – estão relacionadas com as diferentes funções de cada um destes docentes.

Assim, a situação de ensino e aprendizagem numa sala de aula com alunos do 1º Ciclo do EB coloca em presença a figura do professor, que tem um papel de *orientador do pensamento e da reflexão no grupo-turma*, e a figura do/a 'aluno'/ 'aluna', que terá um ou vários papeis, em função do modelo educativo que o professor adote (Vieira, 2012). Mas ensinar não é transferir conhecimentos de uma cabeça para outra (Neto, 1995). Por isso, diversos autores defendem o benefício de apostar em atividades como a resolução de problemas e em estratégias como a aprendizagem colaborativa e o trabalho de grupo.

De facto, como explica Neto (1995),

pensamento e conhecimento são entidades ontológica e psicologicamente interdependentes e, de certa maneira, indissociáveis. (...) Quer dizer, o conhecimento é a matéria prima do pensamento que, por sua vez, é o gerador (o construtor) do conhecimento. (Neto, 1995, pp. 64-65)

À entrada no 1º Ciclo do EB os alunos revelam já um desenvolvimento linguístico que lhes possibilita a capacidade de organizar logicamente as suas ideias, encontrando a resposta para os problemas que o professor lhes coloque. Nesta área, parece importante a frequência do Jardim-de-Infância, tal como noutras áreas e no desenvolvimento da criança, em geral, como defendem, aliás Sim-Sim, Silva & Nunes (2008):

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 6)

De facto, a sistematização e o aprofundamento de conhecimentos que se opera durante toda a frequência no 1º Ciclo do EB, surge bastante condicionada pela fluência oral (ao nível da compreensão, assim como ao nível da expressão) que as crianças já detêm aquando da entrada no 1º Ciclo. A língua materna é a língua não só da compreensão do mundo que rodeia a criança (Sim-Sim *et al.*, 2008), mas é também a língua da expressão dos afetos e do crescimento emocional (Silva, 2010), bem como das aprendizagens escolares (Barbeiro & Pereira, 2007; Souza, 2011).

Desta forma, a importância do saber comum, do saber prático, da vida do dia-a-dia, bem como de todas as aprendizagens e vivências da criança parecem ser a ponte necessária para alicerçar o conhecimento escolar. As competências de falante/ouvinte, ao nível da língua materna, são de grande importância já que ela deve ser entendida como veículo de conhecimento e suporte do pensamento e da reflexão (Souza, 2011).

Outro dos aspetos importantes é o papel do professor (nomeadamente o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico) na criação de ambientes educativos estimulantes, em que, por meio das interações e das relações que se estabelecem no grupo-turma, a linguagem possa ir desenvolvendo o conhecimento, na linha do conceito de “desenvolvimento próximo ou potencial” (Neto, 1995, p. 57) de Vygotsky.

O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é um professor generalista, cabendo-lhe saber (no sentido de *conhecer* e *saber aprofundadamente*) e transmitir, para fazer aprender, todas as áreas curriculares do currículo escolar do 1º Ciclo, desde o Português, à Matemática, passando pelo Estudo do Meio (que engloba de ciências, história, cidadania) e pelas Expressões (Musical, Física e Plástica).

Perrenoud (2001) defende que um professor competente deve desenvolver as seguintes áreas de competências: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; Trabalhar em equipa; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10. Gerar sua própria formação contínua.

Alarcão (2001) chama a atenção para alguns destes aspetos e acrescenta o da componente investigativa e formativa ao longo da vida pessoal e profissional. Leitão e Alarcão (2006) sublinham a necessidade de os professores, na atualidade da era da globalização, adquirirem novas competências profissionais, para poderem articular o seu conhecimento teórico (científico e didático) com o agir prático que a vida profissional exige.

Há também fatores que poderão ajudar a que o professor competente consiga desenvolver a favor do desenvolvimento e das aprendizagens dos seus alunos. Por exemplo, o professor poderá e deverá saber mobilizar não só os seus conhecimentos científicos, mas também os seus conhecimentos didáticos, tal como deverá criar condições para que a sala de aula seja uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Watkins, 2004).

Para Neto (1995) o professor do 1º Ciclo deve estar consciente das eventuais dificuldades com que se depara a generalidade dos professores, devendo ter consciência dos seguintes aspetos: a necessidade de não saltarem etapas, quando explicam raciocínios; a possibilidade de, por vezes, usarem um tipo de linguagem que não está adequada à faixa etária dos alunos; o facto de poderem não ter em atenção o tipo de inteligência predominante em cada aluno; a necessidade de valorizarem o erro, enquanto sinal de um dado estágio de conhecimento, trabalhando a partir daí; o facto de, por vezes, não realizarem atividades que coloquem os alunos no centro da aprendizagem, uma vez que para aprender o aluno tem de ser ativo; a de não estarem devidamente conscientes de que

o conhecimento não pode ser transferido directamente da mente do professor para a do aluno, através da comunicação verbal entre ambos; ao contrário, a comunicação verbal deverá ser encarada como uma ferramenta que ajuda e orienta o processo de construção de conhecimento pelo aluno (Neto, 1995, p. 224).

Consideramos ser também de extrema importância a ideia de Neto, quando defende que o professor deve ter consciência das diferenças entre

o conhecimento tácito dos professores e suas implicações pedagógicas, as ideias implícitas e alternativas dos alunos, os seus estilos de cognição, de aprendizagem e de motivação, as dissonâncias cognitivas e metacognitivas entre as mensagens pedagógicas apresentadas e as reais competências dos alunos, bem como outros fatores potencialmente influentes. (Neto, 1995, p. 224)

Acreditamos que, quer em situação de sala de aprendizagem de Pré-escolar, quer em situação de sala de aula do 1º Ciclo, o educador e o professor devem estar conscientes da existência de alguns aspetos psicológicos, que são de extrema importância para o sucesso educativo e o sucesso escolar: a motivação e a curiosidade. Quanto aos aspetos cognitivos, o conceito de **Zona do Desenvolvimento Próximo** (ou Potencial) de Vygotsky, poderá tornar mais acessível a compreensão e resolução das atividades propostas, **quer se trate de alunos**

do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer se trate de crianças da Educação Pré-escolar. Estratégias como a aprendizagem pela descoberta (defendida por Dewey), a experimentação/realização de experiências e a resolução de problemas e de projetos podem constituir estratégias a privilegiar, tanto no Pré-escolar, como no 1º Ciclo. Como explica Neto (1995), “para Vygotsky, tanto o desenvolvimento da linguagem como o desenvolvimento de conceitos são formas distintas de um mesmo processo: o desenvolvimento do *pensamento verbal*” (Neto, 1995, p. 252).

Assim, defendemos a necessidade que o ofício de professor-educador é um ofício singular que exige uma atualização constante, permanente e contínua, fundamentada na investigação e na aquisição sólida de conhecimentos – quer científicos, quer pedagógicos, quer didáticos - no âmbito da disciplina específica a lecionar.

CAPÍTULO II – Concepções teóricas sobre o trabalho de projeto e a aprendizagem cooperada

O papel do educador ou professor enquanto orientador de crianças e jovens, numa perspetiva construtivista, responsável por encontrar as melhores atividades e estratégias que permitam a todos/as e a cada um(a) deles/delas serem atores ativos na sua aprendizagem, educação e desenvolvimento pessoal, não só a nível cognitivo, mas também a nível das relações com os seus pares e os adultos, orientou a nossa motivação para o trabalho pedagógico segundo a metodologia de projeto e a aprendizagem cooperada.

O envolvimento de todos os atores no ato educativo implica, necessariamente, que o educador ou o professor conheça o quadro legal no qual exerce a sua profissão docente, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo e os Programas em vigor e Metas definidas (no que respeita ao Ensino Básico) e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (no que diz respeito a este nível de educação). Mas exige também uma curiosidade natural pelo saber, que o oriente na busca contínua pela atualização e num processo constante e sistemático de reflexão sobre a prática, o qual detém um papel central na construção do seu conhecimento quer científico, quer didático.

Esta postura de pensamento reflexivo poderá ter reflexos indiretos nas crianças que o educador ou professor educa, já que ao valorizar uma atitude reflexiva este será levado a privilegiar a seleção de estratégias e o desenho de atividades que, também elas, ajudem as crianças a serem autónomas no seu pensamento e ativas na sua aprendizagem (Santos, 2009). Entre essas estratégias encontram-se a modalidade de **trabalho de projeto** (modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes), bem como atividades que criem ambientes potenciadores de **aprendizagens colaborativas**.

Apesar de alguns autores distinguirem os conceitos de “aprendizagem colaborativa” e de “aprendizagem cooperada”, este trabalho adota indistintamente ambas as terminologias, assumindo a defesa da ideia de que, do ponto de vista conceptual, interessa ao Educador de Infância e ao Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico compreender e interiorizar que “os termos ‘cooperação’ e ‘colaboração’ designam atividades de grupo que pretendem um objetivo em comum” (Torres, Ancantara & Irala, 2004, p. 6). Ou seja, do ponto de vista didático interessou-nos, ao longo da PES, encontrar pontes entre as estratégias de trabalho em grupo e de trabalho de projeto, com o duplo objetivo de proceder a uma “rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral (...) [do educador ou do professor,

concretizando, por outro lado], uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (Torres *et al.*, 2004, p. 6).

Quer o trabalho de projeto, quer a aprendizagem colaborativa são estratégias educativas que seguem uma linha construtivista da educação, uma vez que implicam diretamente as crianças e os alunos em atos de aprendizagem significativa que resulta da interação com os educadores/professores ou com os seus pares.

Assim, durante a realização do projeto, professor e alunos assumem e partilham diferentes papéis: ao professor caberá coordenar as tarefas da turma, orientar e apoiar os alunos, facilitar os contactos e alargar as capacidades social e relacional dos alunos (Mateus, 2011). Alguns autores definem o trabalho de projeto como o resultado da negociação entre professor e alunos e entre os próprios alunos (Leite, Gomes & Fernandes, 2002; Mateus, 2011; Watkins, 2004). Ao professor cabe selecionar estratégias, gerir conteúdos, facilitar as aprendizagens e promover a curiosidade dos alunos. Mas apenas a plena participação dos alunos em todas as fases do projeto poderá conduzir à aquisição eficaz de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, entre as quais as competências linguísticas e as competências sociais.

A realização de projetos em contexto educativo permite que os alunos participem ativamente na sua aprendizagem, e a aprendizagem torna-se, assim, uma aprendizagem com significados.

Dinamizar e implementar um projeto de intervenção implica passar por algumas etapas de trabalho, como apresenta o quadro seguinte:

Quadro 3. *Etapas do trabalho de projeto*

Etapas	Tarefas
Etapa 1- Planificação	Definição dos objetivos de aprendizagem; primeira previsão dos assuntos a dominar pelos alunos para cumprir aqueles objetivos; identificação dos materiais e estruturas de apoio; identificação dos recursos físicos a disponibilizar aos alunos; previsão e garantia de articulação curricular.
Etapa 2 – negociação (os alunos devem	Escolha do problema/projeto (assegurar que o problema está relacionado com situações concretas reais e com as experiências de vida dos alunos; assegurar a multidisciplinaridade);

apropriar-se do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de autoaprendizagem)	proposta dos projeto aos alunos; explicação aos alunos do processo; formação de grupos de trabalho (de forma livre ou orientada pelo educador/professor)
Etapa 3 – trabalho dos alunos	Fase 1 – Definição do problema e dos temas associados Fase 2 – Identificação do que precisam de aprender para resolverem o problema Fase 3 – Exploração dos recursos e autoestudo Fase 4 – Aplicação e teste de resultados, experimentando as soluções que forem encontrando.
Etapa 4 - divulgação	Apresentação e comunicação dos trabalhos aos demais grupos, à comunidade escolar e/ou à comunidade educativa

Fonte: Oliveira, 2009.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um dos modelos curriculares que “diz respeito a todos os níveis de educação” (Folque, 2006, p. 5) e que, tendo sido muito influenciado pela pedagogia construtivista de Vigotsky, defende uma pedagogia sociocêntrica e cooperativa (Folque, 2006). Já em 1978 Niza (2012, p. 56), fundador do MEM, defendia que se deveriam resolver “todos os problemas da vida da escola, de modo participado, em gestão cooperativa”, quer se tratasse de estabelecer horários, planificar atividades, eleger e gerir projetos ou avaliar o trabalho realizado. E em 2010 defendia a importância da comunicação em contexto social, ou seja, as “formas de pensar, de co-construir conhecimento” (Niza, 2012, p. 641) para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

“O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 2). Assim, o trabalho de projeto constitui uma metodologia que se centra na resolução de problemas pertinentes para as crianças e/ou a comunidade educativa, “realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (Mateus, 2011, p. 3).

A organização das tarefas de ensino e aprendizagem quer segundo a metodologia de trabalho de projeto, quer numa perspetiva de comunidade de aprendizagem requerem intencionalidade pedagógica por parte do docente (Rogoff, Matusov & White, 2000). Watkins

(2004) defende que o fator mais importante para que uma sala de atividades/aula funcione como uma comunidade de aprendizagem é o papel dos docentes na organização do espaço e na regulação das interações entre as crianças/os alunos. De facto, numa comunidade de aprendizagem, o conhecimento (individual ou coletivo) é visto como um produto social, pois surge a partir de um processo de diálogo, surge pela negociação e pela partilha da responsabilização entre os seus membros (Watkins, 2004).

Watkins (2004) explana a importância do trabalho de grupo, numa comunidade de aprendizagem. Recorrendo à metáfora de que todos os alunos são tripulação e não meros passageiros, defende que em qualquer coletividade que funcione como uma comunidade todos os seus membros são ativos, os alunos são agentes ativos das suas escolhas e das suas aprendizagens. O desafio colocado ao educador /professor é a criação de salas de aula que sejam ambientes geradores de conhecimento, uma vez que o conhecimento não se transfere de uma cabeça para outra (Torres *et al.*, 2004).

Assim, em situações de trabalho de grupo, os alunos podem sentir-se como parte de um todo e aprendem colaborativamente ou de forma cooperada. “A aprendizagem colaborativa (...) parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente” (Torres *et al.*, 2004, p. 2).

Bruner (1996) sublinha que a prática educativa se encontra sempre inserida num determinado contexto: a sala de aula que, por sua vez, também está inserida numa cultura mais ampla. “O desafio é sempre o de situarmos o nosso conhecimento no contexto vivo que põe «o problema de apresentação» ” (p. 71). Na sequência desta ideia apresenta o seu conceito de educação, que entende como intercâmbio entre os professores e alunos num contexto escolar específico. Este intercâmbio consiste num “encontro das mentes” (Bruner, 1996, p. 72), que acontece normalmente quando um docente se coloca a questão “Como hei-de eu atingir as crianças?”, e quando, por sua vez, os alunos se questionam “Onde quer ele chegar?” (Bruner, 1996, p. 72).

Bruner (1996) atribui bastante relevo quer aos contextos culturais em que a criança/ o aluno está inserida/o, quer ao papel da linguagem, na produção de conhecimento e no seu desenvolvimento cognitivo. Quanto às formas de aprendizagem, Bruner (1996) refere as várias formas existentes: a imitação, a descoberta, a colaboração e a instrução. A *aprendizagem pela imitação* acontece com as crianças pequenas. Neste texto de Bruner a que vimos fazendo referência, Bruner defende que a *aprendizagem pela instrução* predominou, tal como a anterior forma, durante muito tempo, sendo exemplo dela a expressão *magister dixit*; a *aprendizagem pela descoberta* e a *aprendizagem pela colaboração* são conceções e

aprendizagens mais recentes, defende Bruner, e pode ser potenciada através do trabalho de grupo.

Na sala de aula surge uma melhoria do clima de sala de aula, já que, ao encorajar relações de apoio entre os alunos nessas atividades de ensino cooperado, o educador/professor aumenta a satisfação dos alunos para com o grupo; estes, por sua vez, revelam mais capacidades para criarem relações e se relacionarem socialmente, e menos preocupações com o ser deixado de lado e, como as relações no seio do grupo melhoram, também a motivação dos alunos/crianças melhora. Esses processos de organização do trabalho pedagógico permitem desenvolver competências, que são essenciais na atual sociedade do conhecimento: “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos, 2011, p. 2)

Para Vasconcelos (2012, p. 8), o trabalho de projeto,

pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e transacções elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma acção mútua emergente. Podemos concluir que, através do trabalho de projecto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978). (Vasconcelos, 2012, p. 8)

E numa comunidade de aprendizagem, de acordo com Watkins (2004, p. 3), o funcionamento em pequenos grupos também é preferível, uma vez que um pequeno grupo comporta mais oportunidades de participação de todos os seus membros, contrariamente ao que acontece numa aula que funcione em grande grupo. Defende-se, pois, o trabalho em pequenos grupos a fim de potenciar a aprendizagem *inter pares*. Vasconcelos esclarece que o trabalho em grupo e a realização de projetos de grupo podem constituir “andaimes”² para a aprendizagem, uma vez que

o projecto trabalha na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978) das crianças.” (Vasconcelos, 2012, p.10). O conceito de “scaffolding” (pôr/colocar andaimes) foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber. (Vasconcelos, 2012, p. 7).

² “É nossa convicção que a metodologia de trabalho de projecto pode ser um “andaime” (Wood, Bruner e Ross, 1976; Vasconcelos, 2000) (Vasconcelos, 2012, p. 7).

Historicamente, é através da ação sobre o meio que na espécie humana vão sendo desenvolvidas funções como linguagem e pensamento, que, sendo características de todos os seres humanos, em cada momento histórico e em cada grupo cultural adotam uma ou outra expressão, um ou outro nível de complexidade e de desenvolvimento. A linguagem, os símbolos e as ferramentas culturais em geral são instrumentos de mediação simbólica para a nossa relação com o ambiente em que vivemos (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, pp.37-38), propiciadores de aprendizagens. Para Vygotsky o conhecimento e as competências surgem a partir de experiências partilhadas, quer seja entre um adulto e uma criança em desenvolvimento, ou entre uma criança mais velha e uma mais nova (aprendizagem interpares). Trata-se de um processo gradual, já que a interiorização se dá através de uma combinação entre observação, imitação e assimilação interna do conhecimento e das competências (Spodek, 2002). As crianças necessitam, pois, dos adultos ou, pelo menos, de outros indivíduos mais competentes do que elas, para irem criando *zonas de desenvolvimento próximo* (ou proximal, segundo outros autores) (ZDP) à medida que se desenvolvem e aprendem. O desenvolvimento consiste numa transposição do plano interpsicológico (ou as relações com os outros) para o plano intrapsicológico (isto é, as relações consigo próprio): aprendemos a falar porque antes falaram connosco, desenvolvemos a autoestima porque antes nos sentimos amados e valorizados. Tal é a função de toda a ação educativa: apoiar, guiar e conduzir a criança para, pouco a pouco, serem capazes de fazer as coisas de modo independente e autónomo (Coll *et al.*, 2004).

Para Vygotsky a criança inicia a sua vida cognitiva socialmente e só a pouco e pouco vai avançando para uma autonomia cognitiva, esta perspetiva desenvolvimentista contrasta com o delineado pelos estruturalistas, incluindo Piaget, o qual influenciou certos especialistas da educação de infância, como Maria Montessori. Bruner (1996) destaca, por sua vez, algumas das limitações com que os educadores têm normalmente de trabalhar, quer sejam as restrições sociais, políticas e económicas, das quais só algumas favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento, incluindo o tamanho das classes, o pouco tempo disponível para cada criança individualmente e o isolamento dos outros educadores (Spodek, 2002).

Vygotsky considera que a aprendizagem e o conhecimento advêm da experiência partilhada, da interação entre um adulto e uma criança em desenvolvimento ou entre uma criança mais velha e uma mais nova, sendo, posteriormente, interiorizados pela criança, como atrás referimos. Porém, a transferência de conhecimento “dá-se através de uma combinação entre observação, imitação e assimilação interna do conhecimento e das competências: os adultos e os pares, ajudam este processo transferindo uma maior responsabilidade para as

tarefas cognitivas, quando consideram a criança pronta para as desempenhar” (Spodek, 2002, p. 36).

As experiências com os pares podem, de forma direta, promover, alargar, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como o ajustamento ou adaptação pessoal e social do indivíduo (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Lopes *et al.* (2006) centram-se na problemática da aquisição de aprendizagens ou competências sociais (interpessoais e intrapessoais), através de experiências partilhadas com os pares.

O contexto educativo (de qualquer nível de educação e ensino) fornece um contexto privilegiado para a promoção da adaptação social. A importância das aprendizagens no âmbito do relacionamento interpessoal, que a escola possibilita, justifica a crescente investigação que documenta a importância da qualidade das relações interpessoais na escola (Pacheco, 2005).

Um último, porém não menos importante aspeto da teoria de Bruner a que importa fazer referência é o da importância do desenvolvimento da linguagem e do discurso, que são assumidos como instrumentos facilitadores e potenciadores da aprendizagem, devendo ser também reguladores da ação educativa. Refere Marques essa característica dos seres humanos que é a narrativa, que deve ser entendida

como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação (Marques, 2004, p. 4).

Também neste aspeto vemos o cruzamento dos princípios defendidos por Bruner com os princípios que integram uma comunidade de aprendizagem, de acordo com Watkins (2004). Defende este autor³ que estar integrado numa comunidade faz surgir com naturalidade e à vontade o questionamento, e que os alunos se interessam mais e aprendem mais quando estudam assuntos que lhes interessam: quando os alunos participam ativamente e colaborativamente em discussões, com vista à construção de conhecimento, desenvolvem a capacidade de argumentação.

³ Cf. p. 4.

Assim, a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia de ensino que encoraja a participação das crianças e dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, tornando esse processo ativo e efetivo. “É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno.” (Torres *et al.*, 2004, p. 2)

**Parte II: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
EM JARDIM-DE-INFÂNCIA E 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos

1.1. Contexto de Pré-escolar

A nossa Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar decorreu no ano letivo de 2011/2011, no Jardim-de-Infância Bairro Cruz da Picada, um dos jardins-de-infância do Agrupamento nº1 de Évora, que constitui também um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Pode ler-se no Projeto Curricular do Jardim-de-Infância que

o Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada pertence à rede pública da educação Pré-Escolar e faz parte desde 1993/94 da extinta Área Escolar da Freguesia da Sé (Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio). Em 1998, pelo novo modelo de Direcção e Gestão do ME (Decreto-Lei nº 115/A/98 de 4 de Maio) passou a ser Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora. A partir de 2004/05 passou a ser de natureza vertical com a designação EBI/JI da Malagueira (Projeto Curricular do Jardim de Infância, p. 1).

Este agrupamento vertical de escolas era constituído pelos seguintes polos:

- **Escola sede:** Escola EBI/JI da Malagueira

- **Escolas de 1ºciclo:**EB1 da Cruz da Picada

EB1 da Sr.ª da Glória

EB1 da Quinta da Vista Alegre

EB1 de Valverde

- **Jardins de Infância:** Jardim de Infância da Malagueira

Jardim-de-Infância da Cruz da Picada

Jardim-de-Infância de Valverde

(Projeto Educativo, p. 6).

O Jardim-de-infância da Cruz da Picada pertence à rede pública e serve a população dos Bairros da Cruz da Picada, Malagueira, Alto dos Cucos, Santa Maria e Fontanas, populações maioritariamente desfavorecidas, porém de uma grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural, o que resulta na emergência de uma população escolar multicultural e de

estratos socioeconómicos extremados. Esta é, aliás, a razão de ser do TEIP, que integra um projeto de intervenção inclusivo, que procura encontrar respostas diversificadas e adequadas às especificidades da população escolar que serve (obrigatoriamente sensível e de risco), capazes de possibilitarem instrumentos de resposta quotidiana aos problemas educativos e, não raras vezes, sociais.

Constava do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento nº 1 de Évora que

a freguesia da Malagueira é amplamente pensada e discutida enquanto contexto de intervenção prioritária em diferentes eixos de desenvolvimento da cidade, do concelho e mesmo do próprio distrito de Évora. Na base desta imagem pública estão problemas sociais antigos, complexos e de certa forma “enraizados” (pela cristalização inter-gerações), mas também problemas contemporâneos que parecem emergir na freguesia. Uns e outros “alimentam-se” desde logo da própria multicausalidade que os determina e da “fragilidade” que impõem à freguesia, estando documentados em diversos estudos e diagnósticos (e.g. Censos 2001; projecto Pares; Diagnóstico Social de Freguesia) (Projeto Educativo, p. 7).

Relativamente ao Jardim-de-infância da Cruz da Picada, trata-se de um jardim-de-infância que tinha três grupos de crianças, num total de 65. Quanto à caracterização do edifício do Jardim de Infância, podia ler-se no Projeto Curricular do Jardim de Infância (PCJI) que

o Jardim-de-Infância Cruz da Picada é propriedade da Câmara Municipal de Évora e foi alvo de uma grande intervenção por parte dos serviços desta, com a construção de um edifício que inclui uma nova sala de atividades, um refeitório com copa equipada com diversos eletrodomésticos e um WC. A sala é ampla e muito arejada. No entanto, as casas de banho não permitem desenvolver a autonomia das crianças como seria expectável dado o tamanho dos sanitários e a altura dos lavatórios não está adequado à altura das crianças. (foi colocado um estrado que atenua significativamente esta barreira).

No refeitório almoçam cerca de sessenta crianças. Neste espaço funcionam também as atividades da Componente de Apoio à Família, no período /tarde e nas interrupções letivas” (PCJI, p.3).

O seu aspeto exterior é ilustrado na Imagem 1, que segue, onde podemos ver o edifício em bom estado de conservação e o muro do pátio exterior.



Imagem 1. O exterior do JI Cruz da Picada, localizado no bairro do mesmo nome.

O contexto social, económico e cultural do Jardim-de-Infância, bem como de outras instituições do Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora, fazem com que esse agrupamento integre um TEIP, como atrás referimos. É uma zona essencialmente residencial de características muito variadas construídas inicialmente com finalidades idênticas: Habitação Social e Construção a Custos Controlados. As características sócio económicas da população envolvente ao Jardim-de-Infância são uma das condicionantes da intervenção prioritária de que o Agrupamento é alvo.

Como em todas as escolas do 1º Ciclo do EB e todos os jardins-de-infância da rede pública, compete à autarquia a manutenção e o equipamento desta instituição de educação e ensino. Assim, as atuais condições físicas resultaram de uma intervenção da Câmara Municipal de Évora, no ano letivo de 2009/2010. Existia, à data da nossa intervenção educativa no Jardim-de-Infância da Cruz da Picada, um novo edifício, com uma ampla e arejada sala de atividades/de convívio, um refeitório com copa apetrechada com diversos eletrodomésticos e casas de banho, resultado dessa recente intervenção. Relativamente ao espaço, o Jardim-de-Infância (JI) Cruz da Picada tem três salas (A, B e C), para três grupos de crianças e ainda algumas áreas comuns: refeitório, cozinha, casa de banho das crianças, casa de banho das educadoras, posto médico, escritório, despensa de materiais para as salas A e B, despensa de materiais para expressão físico-motora. Os espaços estão divididos em dois edifícios, um de construção mais recente, que inclui a sala C.

Quanto ao espaço exterior, existe uma pequena horta biológica localizada nas traseiras da sala C. Entre os dois edifícios existe um pátio, com um parque infantil bastante bem equipado (à exceção do escorrega, que necessita de reparação, estando, de momento, a sua utilização interdita). Este é o espaço do recreio para as crianças das três salas. As três grandes amoreiras dão sombra e frescura a este espaço exterior. Uma das áreas preferidas pelas

crianças para as suas brincadeiras (para brincar às escondidas) é o do telheiro, que é também procurado em dias de chuva. Existe ainda um pequeno jardim, com muretes junto ao muro envolvente.

O novo edifício permite que as crianças das diferentes salas desenvolvam atividades em conjunto, sendo também utilizado nos momentos de convívio com as famílias, como aconteceu, por exemplo, em atividades festivas tal como a celebração do Dia da Mãe. Rentabilizámos ainda o espaço da sala de convívio aquando da divulgação do nosso «Projeto de Renovação da Mercearia da Sala A⁴» às outras duas turmas do Jardim-de-Infância. Um outro momento no qual utilizámos esta sala de convívio ocorreu quando recebemos a professora de Atividade Física e Desportiva, a professora Elisabete Lúcio, uma vez que este espaço é muito maior do que o espaço habitual da sala de atividades do grupo.

E, em circunstâncias de mau tempo, em que as crianças não pudessem ir para o recreio exterior, tinham um local onde podiam brincar. Esta sala foi também muito benéfica relativamente a algumas das salas que a utilizam para nos períodos de lanche das crianças, (o que não era o caso da sala A, que tinha espaço suficiente para esse fim), sendo ainda utilizado como espaço de receção e acolhimento a todas as crianças do jardim-de-infância.

Porém, era no espaço exterior que as crianças preferiam brincar livremente. Pudemos constatar que as crianças gostavam bastante de brincar com a terra, sobretudo fazer desenhos no chão e mexer na terra com as mãos, apesar da existência de diversos recursos educativos e de materiais lúdicos na sala de atividades.

Torres *et al.* (2004) referem Cord (2000), autora que interpreta o trabalho de equipa entre professores como a concretização de um trabalho realizado colaborativamente. Para Cord, citada por Torres *et al.* (2004)

no domínio do ensino/aprendizagem o trabalho colaborativo entre discentes e ou docentes se concretiza muito frequentemente por um trabalho de equipe... Por trabalho colaborativo, nós designamos, por conseguinte, de uma parte, a cooperação entre os membros de uma equipe e, de outra, a realização de um produto final: a Internet apresenta-se neste tempo como a ferramenta adequada para colocar em operação as pedagogias colaborativas. (p. 5)

⁴ O qual será detalhadamente apresentado adiante, no capítulo 2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada.

E foi precisamente um ambiente de trabalho em equipa ou trabalho em cooperação que decorreu a nossa intervenção no JI da Cruz da Picada. O bom relacionamento entre auxiliares e educadoras era revelado quer nos momentos formais de desenrolar das atividades rotineiras, quer nos momentos de maior descontração, durante os períodos de recreio das crianças ou aquando da realização de atividades que envolviam a presença de elementos da comunidade educativa, como as famílias. Assim, o trabalho colaborativo era vivenciado em contexto de sala de atividades, com o grupo de crianças, mas existia também uma comunidade de aprendizagem entre os elementos adultos do JI, fazendo com que acontecesse uma partilha de conhecimentos entre os membros da organização, não havendo “*posições fixas, uma espécie de barreiras que impeçam a comunicação livre entre os membros*” (Bolívar, 2003, p. 174).

É importante referirmos os dados que então recolhemos, a partir da análise do PE⁵, e que traduzimos no Quadro 4.

Quadro 4. *Caracterização do Jardim-de-Infância da Cruz da Picada*

Caracterização do JI Cruz da Picada			
Problemas	Grupos mais afetados	Dados que traduzem a gravidade do problema	Estratégias possíveis de resolução
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no cumprimento de regras; • Indisciplina / violência; • Falta de assiduidade; • Insucesso escolar; • Desvalorização da escola pelas famílias; • Dificuldades de aprendizagem; • Alunos em risco de exclusão social; • Pais / Enc. de Ed. pouco ou nada escolarizados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos de etnia cigana / tendeiros (vendedores ambulantes); • Alunos provenientes de famílias desestruturadas; • Alunos oriundos de famílias ligadas à delinquência (tráfico de droga / alcoolismo / prostituição); • Alunos institucionalizados; • Alunos com graves dificuldades de aprendizagem não abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008; 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 alunos sinalizados na CPCJ; • 1 aluno sinalizado pelo DGRS; • % insucesso / ano lectivo 2004-2005 – 17,8% 2005-2006 – 17,6% 2006-2007 – 16,8% 2007-2008 – 10,5% 2008-2009 – 7,6% • % negativas provas de aferição 4º ano/ ano 2006-2007 – 16,4% 2007-2008 – 12% 2008-2009 – 17,8% • 72 alunos subsidiados escalão A; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar ofertas educativas; • Envolver a comunidade educativa; • Colmatar lacunas na formação de pessoal docente e não docente; • Favorecer a integração dos alunos.

⁵ Disponível em <http://ebim.drealentejo.pt/>.

- **Alunos oriundos de famílias com situação económica desfavorável.**

24 alunos subsidiados
escalação B.

Fonte: Projeto Educativo do TEIP 2009/2013

O grupo de crianças era constituído por vinte e duas crianças, das quais quatro frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância.

Com vista a um conhecimento mais profundo do grupo de crianças e ao planeamento contextualizado da nossa intervenção educativa, procedemos à caracterização do grupo de crianças com as quais desenvolvemos a PES, informações que constam do Quadro 5 que a seguir apresentamos.

Quadro 5. *Caracterização do grupo intervencionado ao longo da PES*

Caracterização do grupo	
Problemas detetados	Nº de crianças/ situações
Dificuldade no cumprimento de regras	2 crianças
Problemas de indisciplina / violência	2 crianças
Falta de assiduidade	1 criança proveniente de famílias desestruturadas
Risco de exclusão social	2 crianças institucionalizadas
	1 criança de etnia cigana / tendeiros (vendedores ambulantes)
Dificuldades de aprendizagem	1 criança
Famílias com situação económica desfavorável	1 criança cujo pai era emigrante
	1 criança com ambos os pais desempregados

O quadro confirma algumas das informações que expusemos relativamente ao contexto do bairro envolvente, o Bairro da Cruz da Picada, e os problemas sociais que o afetam (crianças de etnia cigana ou tendeiros/vendedores ambulantes, crianças institucionalizadas na instituição «Chão dos Meninos», crianças que vivem com os avós, crianças com pais emigrantes ou desempregados). Estes fatores revelam a diversidade social e cultural da comunidade envolvente ao Jardim-de-Infância da Cruz da Picada, que se reflete na diversidade dos grupos de crianças do JI. Porém, a diversidade cultural deve ser vista como um fator de enriquecimento e não como um constrangimento (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997).

A importância da frequência do jardim-de-infância para o desenvolvimento das crianças e a sua posterior entrada (bem sucedida) na escolaridade obrigatória é defendida por diferentes autores, desde logo porque “vivemos em tempos de constantes transições, em que as mudanças se operam rapidamente e conseqüentemente as heranças culturais e axiológicas

correm o risco de se perderem ou de não se contextualizarem no quotidiano presente das crianças e no seu futuro” (Craveiro & Ferreira, 2011), mas também porque, na atual era da globalização e do conhecimento à escala planetária, “dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, [e] esta deve ser a tarefa da educação para o futuro” (Morin, 1999), a qual deverá ter início logo no jardim-de-infância, tendo continuidade e aprofundamento nos níveis de educação subsequentes. Assim, a existência de um jardim-de-infância da rede pública no Bairro desfavorecido da Cruz da Picada pode constituir um fator de diminuição da exclusão social futura. Espera-se, pois, que as crianças que frequentam o jardim-de-infância possam entrar no 1º Ciclo com competências que as ajudem a ter sucesso escolar.

Ao educador compete construir e gerir o currículo do Pré-escolar, seguindo de perto as *Orientações Curriculares*, enquadrando-as no Projeto Educativo do Agrupamento. Essa construção/gestão do currículo deve ser feita em estreita articulação com a equipa pedagógica do estabelecimento, “escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Vasconcelos, 1997). Assim, conhecer o ambiente familiar das crianças deve ser uma das primeiras tarefas do educador de infância. A nossa presença nas reuniões com os pais e encarregados de educação das crianças, para além dos contactos informais que aconteciam nos momentos de acolhimento ou de saída do Jardim-de-Infância, teve por objetivo conhecer o contexto familiar das crianças do grupo.

De acordo com Fernandes (1999), citado por Guerreiro (2011, p. 37), todo o processo educativo se relaciona intimamente “com a cultura e com o complexo de valores significantes e comunitariamente válidos e vivos que a constitui. A cultura que envolve o educando é a situação vital em que ele desenvolve e realiza a sua própria vida. Não há sentido possível para a sua vida e para a sua educação fora dessa cultura.” Para facilitar o desenvolvimento integral da criança, importa que sejam considerados todos os agentes envolvidos nesses processos educativos, sejam eles intencionais ou não (Guerreiro, 2011). As saídas do jardim-de-Infância foram também uma preocupação que tivemos, tentando alcançar os objetivos de aprofundar o conhecimento (nosso e das crianças) sobre a cultura do bairro e da comunidade envolvente ao Jardim-de-Infância. Foram concretizadas as seguintes saídas: ao Parque Infantil, à Escola do 1º Ciclo, à mercearia do Senhor Joaquim, no Bairro Cruz da Picada, e à Horta Biológica da D. Josefa, situada no vizinho Bairro do Alto dos Cucos.

Quer o contexto familiar, quer o contexto escolar surgem como os dois pilares da educação da criança, numa perspetiva integrada e ecológica, como defende Brofenbrenner

(1992). Porém, a educação escolar é simultaneamente uma educação de reprodução de cultura e uma educação de produção de competências que devem ir ao encontro das necessidades sociais. Mas “como produtora, ela tem a possibilidade de desenvolver novas competências que, posteriormente, contribuirão para a sua renovação” (Maia, 1996, citado por Guerreiro, 2011, p. 37). Desta forma, ao proporcionarmos atividades de articulação entre as crianças e o seu meio, quer através das saídas realizadas (como aconteceu com a participação no Desfile de Carnaval), quer através do acolhimento de diversos convidados (como aconteceu com o convite aos idosos do Centro de Dia do Bairro), pretendemos contribuir para a implementação de uma pedagogia cultural, no sentido apresentado por Bruner (1996).

O nível socioeconómico das famílias das crianças com as quais realizámos a PES era, no geral, baixo, sendo, contudo, diversificado. De acordo com a informação que recolhemos no PCT do ano letivo de 2011/12, o grupo de crianças era

proveniente de famílias de nível socioeconómico diversificadas existindo pais desempregados, outros que recorrem ao rendimento social de inserção, no entanto a maioria destas famílias encontram-se numa situação profissional estável. Após análise de dados recolhidos verificou-se que a maioria dos pais desta sala possuía habilitações literárias ao nível do 2º ciclo. Duas das crianças estão à guarda da instituição Chão dos Meninos, estas crianças encontram-se bem integradas no grupo, no entanto, uma delas tem alguma resistência nas decisões dos adultos e nas regras da sala, não gosta de ser contrariada e quando o é recorre a birra e a agressão dando pontapés nas mesas e armários. A outra entrou pela primeira vez no jardim-de-infância, tem apenas três anos mas a sua integração foi bastante fácil, sendo bem aceite pelo resto do grupo que o protege e ajudam em alguns momentos das rotinas diárias (PCT, pp. 3-4).

Díaz (2006) recupera a afirmação de Ortega (1999) para defender que “hoje sabemos que há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar” (Díaz, 2006, p. 92). Assim, revela-se extremamente importante, para o educador de infância, todo o conhecimento que possa ter sobre o contexto familiar das crianças, até para poder proceder a uma “abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo”, como preconizam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, no sentido da teoria de Brofenbrenner.

Para Brofenbrenner, existe uma espécie de dialética entre o indivíduo e o meio, uma vez que tanto pode o indivíduo exercer uma influência sobre o meio, como pode o meio

exercer influência sobre o indivíduo. As interações entre o indivíduo e o meio (o seu contexto mais próximo ou mais alargado) acontecem a três níveis, que se vão alargando numa espécie de círculos de influência cada vez mais alargados e menos influentes: ao nível do **Microssistema** (um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, num determinado contexto (combinando-se as condições materiais e físicas específicas desse contexto com as características individuais, como o temperamento, a personalidade e o sistema de valores, como acontece num meio educativo como a escola); ao nível do **Mesosistema** (as interações que se estabelecem entre dois ou mais contextos em que a pessoa em desenvolvimento está integrada, podendo ser exemplificado numa criança com as relações entre a família, a escola e os amigos e, no caso de um adulto, com as relações entre a família, o trabalho e a vida social); e ao nível do **Exossistema** (as relações e processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, sendo que pelo menos um destes não contém a pessoa em desenvolvimento, mas no qual os acontecimentos que ocorrem influenciam os contextos em que a pessoa em desenvolvimento está integrada, tal como acontece, por exemplo, relativamente a uma criança, com a influência da casa e do local de trabalho dos pais). Segundo Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller (2008), a

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) foi constantemente reformulada e reestruturada devido ao olhar crítico de seu principal teórico, Urie Bronfenbrenner, bem como dos seus colaboradores. Ela destaca a importância e a influência dos ambientes ecológicos no desenvolvimento humano. A análise destes âmbitos de interação possibilita o acesso às oportunidades de crescimento, aos momentos de estabilidade e instabilidade dos contextos nos quais as pessoas estão inseridas, as interações afetivas e as relações de poder na dinâmica interpessoal (Bronfenbrenner, 1979/1996). Com a evolução da teoria, os seus conceitos principais foram sendo revisados quanto a sua importância na compreensão do desenvolvimento humano. (Prati *et al.*, 2008, p. 160)

Foi a partir de um conhecimento profundo do contexto de Pré-escolar que pudemos planificar e concretizar a nossa intervenção pedagógica junto do grupo de crianças.

1.2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

A Escola E.B. de S. Mamede faz parte do Agrupamento nº 3 de Évora, estando inserida na freguesia de São Mamede e sendo a mais antiga da cidade de Évora, e foi nela que decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo.

Na área envolvente da escola encontram-se várias instituições que podem ser recursos educativos, como por exemplo o Templo Romano, a Sé de Évora, a Universidade de Évora, a Biblioteca Pública, a Câmara Municipal, o Museu de Évora, entre outras.

O edifício da Escola de São Mamede era um convento em 1491, assumindo a designação de Convento de Santo Agostinho. Mais tarde passou a denominar-se Convento de Santa Mónica e funcionou até 1834⁶. Mas, após a morte da última religiosa, o convento foi encerrado. O edifício foi dado ao abandono, acabando em ruínas, mas mais tarde foi restaurado acabando por se instalar nele a Escola do Magistério Primário⁷. Atualmente, na parte superior funcionam os Serviços Académicos da Universidade de Évora e, numa das partes inferiores, a Escola Básica do 1º Ciclo de S. Mamede. A imagem 2 documenta a entrada da escola, com um largo passeio em frente.



Imagem 2. Exterior da Escola Básica do 1º Ciclo de S. Mamede

A Escola Básica de S. Mamede situa-se, pois, intramuros, no centro histórico da cidade, bem perto de todos os vestígios do passado (e do presente recente, claro) que fizeram dela Património da Humanidade em 1986.

Esta é uma mais-valia que os docentes devem aproveitar, eventualmente através da realização de visitas de estudo que permitam potenciar a dimensão de inclusão de elementos

⁶ Informação disponível em: <http://evunix.uevora.pt/~femi/porttow>

⁷ Informação disponível em: <http://evunix.uevora.pt/~femi/porttow>

do 'currículo local', ou dimensão local do currículo (Pacheco & Pereira, 2007). Assim, deve privilegiar-se e potenciar-se o contexto próximo (o bairro, a cidade, a região e, no caso da Escola Básica de S. Mamede, o centro histórico da cidade, que constitui toda a envolvente da escola) como elemento importante a explorar pelas crianças. Este conhecimento deve estar ao serviço do desenvolvimento de competências sociais e formação cívica e do desenvolvimento global das crianças, dois dos objetivos fundamentais que a educação básica pretende alcançar, como expressa o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

O edifício é constituído por três pisos. A cave e o rés-do-chão são ocupados pela Escola de São Mamede, sendo o restante espaço ocupado pelos Serviços Académicos da Universidade de Évora. Todo o espaço está demarcado por muros, redes e paredes.

O *hall* de entrada era o local de acolhimento dos pais, dos alunos e dos elementos da comunidade que visitasse a escola.

Neste espaço existia também um *placard* com as informações destinadas aos encarregados de educação, com a listagem das turmas afixada, *inclusive* exposições de trabalhos realizados pelos alunos. Os claustros (representados na Imagem 3) funcionam como um corredor que dá acesso às onze salas de aula. Mas, para se ir para este espaço, em ambos os lados tem de se subir umas escadas, o que por vezes se tornava perigoso, visto que esse espaço era muito utilizado pelos alunos, sobretudo nos dias de chuva pois era o único espaço onde as crianças podiam brincar livremente. Ainda assim, dentro do espaço existente para as brincadeiras livres, nesses dias de chuva ainda era o melhor, visto que os corredores são bastante largos.



Imagem 3. Claustro de acesso às salas de aula

A Escola de S. Mamede tem, no ano letivo de 2012/2013, 11 turmas com um total de 224 alunos para um total de 13 professores, dois dos quais pertencem ao grupo de Educação Especial (1 com meio horário apenas), e uma educadora com reconversão da componente letiva. Os auxiliares de ação educativa são 9, sendo 3 contratadas, 1 POC, 4 da autarquia e 1 com duas horas.

Na escola existe uma sala de professores, uma biblioteca que foi há pouco tempo reformulada, o gabinete da Coordenadora da Escola, casas de banho para os professores e funcionários. As casas de banho dos alunos ficam um pouco distantes das salas, pois situam-se perto do refeitório, que fica no piso inferior.

A escola possui três pátios, dois deles na parte superior, um mais pequeno e outro um pouco maior, onde existe um campo delimitado para os alunos jogarem e terem Atividade Física e Desportiva (AFD), mas este está completamente descoberto, o que impossibilita os alunos nos dias de chuva terem estas atividades naquele espaço; assim, em dias de chuva são utilizados para esse efeito os claustros da escola. No que diz respeito ao terceiro pátio é o maior de todos, mas para os alunos a ele terem acesso têm de descer uma escada enorme, que é bastante perigosa.

Em relação à iluminação, as salas de aula necessitam de iluminação artificial, visto que a natural é fraca, devido à arquitetura própria do convento: paredes grossas e com poucas aberturas.

Ao nível de equipamentos possui um único projetor de vídeo para a escola toda. Contudo, cada sala está equipada com um computador e as salas de 4º ano dispõem de quadro interativo.

As turmas funcionam em regime normal, sendo o horário de manhã das 09h00 às 12h30 e o da parte da tarde das 14h00 até às 15h30. Os alunos têm um intervalo de manhã das 10h30 às 11h00 e à tarde também das 15h30 às 15h45. Têm ainda um horário de prolongamento das 15h30 até às 17h30. Neste período os alunos têm **Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)** como o Inglês, a Música, a Dança e a Atividade Física e Desportiva.

As atividades de enriquecimento curricular foram introduzidas no sistema educativo português pelo Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho, o qual começa por considerar a sua importância, tal como a importância das “atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar” (p. 8783), com vista ao “desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro” (*Ibidem*).

Esta medida de política educativa surge num contexto preciso em que às escolas é atribuída também a função de ocupar pedagogicamente as crianças, num período de tempo que até aí deveria ser preenchido pela família. Pode dizer-se que, de alguma forma, a escola “substitui” a família nesses períodos de tempo, opinião partilhada por muitos professores e outros elementos das escolas (Cunha, 2008), não tendo sido assumidas, pelo menos inicialmente, pelos agentes educativos, como uma função educativa “digna”.

Porém, a escola tem a função nuclear de formar os alunos na sua plena humanidade, ou seja, de contribuir para a formação integral dos alunos. Assim, também as AEC devem ser entendidas e assumidas como oportunidades de aprendizagem (Filgueiras, 2010). Para tal, a oferta deve ser contextualizada, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças e das suas famílias, em articulação com as potencialidades do contexto local.

Tal como ocorreu aquando da PES no Pré-escolar, também a nossa intervenção educativa e de ensino no 1º Ciclo partiu do conhecimento do contexto e do grupo-turma para fundamentarmos a nossa prática e intervenção nos conceitos teóricos que adiante exporemos, no capítulo 2.2.

No capítulo seguinte abordaremos a questão da ‘conceção da ação educativa do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico’, iniciando com a apresentação da caracterização do contexto em que decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO II- Conceção da ação educativa

2.1. Do conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem

Toda a intervenção educativa intencional deve ser contextualizada. Um dos princípios constantes na legislação educativa portuguesa é o conceito de ‘pedagogia diferenciada’. Ou seja, cabe ao Educador de Infância e ao Professor do 1º Ciclo do EB (como aos demais docentes, aliás) encontrar a ‘melhor’ forma de conduzir todas as crianças e todos os alunos a desenvolverem-se e a adquirirem conhecimento, a desenvolverem as suas capacidades e competências. Apenas um profundo conhecimento de todos e de cada um dos elementos do grupo/turma pode ajudar o docente nessa tarefa de implementar a pedagogia diferenciada.

Ao docente cabe a tarefa de ir acompanhando os diferentes grupos, observando a forma como demonstram compreender a natureza dos problemas que lhes apresenta, como conseguem conceber um plano para a sua resolução; cabe-lhe, ainda, apreciar a forma como os alunos desenvolvem os seus raciocínios, bem como avaliar a evolução das suas diferentes competências.

De forma genérica diremos que o Educador de Infância e o Professor do 1º Ciclo do EB deverão estar atentos a diversos aspetos pedagógicos e didáticos de extrema importância para a adequação da sua atuação à realidade concreta e individual de cada criança/aluno: a importância da língua materna e do desenvolvimento das capacidades linguísticas, como suporte do pensamento e da aprendizagem; a questão da linguagem didática, que tem de fazer a ponte entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico; a questão da necessidade de consciencialização por parte do educador ou professor para o facto de que muitas vezes queima etapas, ao explicar determinadas matérias; a questão da pedagogia diferenciada, das razões que explicam o (in) sucesso e a motivação para a aprendizagem; as questões da metacognição, da existência de vários tipos de alunos/inteligências (a teoria das Múltiplas Inteligências, de Gardner), da necessidade de ancorar o novo conhecimento que se quer passar aos alunos em algum outro conhecimento anterior (a Zona de Conhecimento Próximo, de Vygotsky) e de aprender a ser educador ou professor.

Ser educador ou ser professor não é passar uma informação à criança ou ao aluno, é colocá-lo no centro do processo de aprendizagem, pois esta só acontece se o aluno/a criança for um sujeito ativo. Aprende-se a fazer fazendo, aprende-se quando se tem curiosidade e se está motivado, aprende-se porque se quer aprender (Gadotti, 1997).

Nos capítulos seguintes abordamos a questão de como passámos do **conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem**, quer no Pré-escolar, quer no 1º Ciclo do EB.

2.1.1. No Pré-escolar

Qualquer intervenção educativa deve partir do conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem, ou seja, a prática de ensino que se destina a proporcionar aprendizagens deve ter início numa planificação intencional, que deve começar pelo conhecimento do grupo, o mais profundo e abrangente possível.

Assim, partimos das orientações definidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, bem como do enquadramento legal (a Lei-Quadro para Educação pré-escolar) e do conhecimento dos documentos do Agrupamento nº 1 de Évora e do Jardim-de-Infância Cruz da Picada, que são norteadores da atuação dos docentes.

De facto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* devem constituir

uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. (...) Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar (p. 13).

O grupo de Pré-escolar era constituído por vinte e duas crianças⁸, com idades distribuídas entre os três e os seis anos, a trinta e um de dezembro, sendo a distribuição das crianças por idades, género, nacionalidade, anos de frequência em Jardim-de-Infância ilustrada nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6. *Distribuição por idades e género*

Género	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Masculino	1	5	5	0
Feminino	1	2	6	2
Total	2	7	11	2

Fonte: PCT 2011/12

⁸ Cf. Anexo 1, Listagem do grupo de crianças.

Quadro 7. *Frequência do Jardim-de-infância, segundo o género*

Género	1ª vez	2 ou mais vez
Masculino	3	8
Feminino	1	10
Total	4	18

Fonte: PCT 2011/12

Quanto à nacionalidade, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

A identificação inicial dos interesses, necessidades, experiências e competências das crianças foi feita a partir da análise do PCT. Contudo, o nosso contacto direto com o grupo, ao longo do semestre, permitiu-nos consolidar esse diagnóstico inicial.

As crianças eram, em geral, alegres, participativas e bastante curiosas.

No PCT referia-se que as crianças “gostam muito de conversar, nomeadamente as crianças mais velhas que ao quererem mostrar os seus conhecimentos e curiosidades acabam por centralizar as conversas nelas, dando por vezes origem a que as crianças menos participativas sejam abafadas por estas” (p. 4).

Quanto às competências específicas das crianças, no que respeita à linguagem e comunicação, todas as crianças revelavam capacidade de expressão e comunicação, interagindo com os seus pares e os adultos de forma clara. No entanto, uma das crianças deste grupo era acompanhada por uma terapeuta da fala, uma vez por semana, e por uma técnica da intervenção precoce que se deslocava ao jardim-de-infância. Todas as crianças tinham conhecimento do seu nome, do seu sexo, e da sua idade. As crianças de cinco anos e algumas de quatro nomeavam a cidade e o local onde moravam.

No início do ano letivo era a seguinte a caracterização das crianças, quanto à autonomia e ao conhecimento das rotinas:

o grupo conhece as rotinas e no que diz respeito às regras da sala estas também são conhecidas; no entanto, nem todos as conseguem cumprir. No grupo a maior parte das crianças demonstram grande autonomia nas rotinas e tarefas. No entanto existem algumas que têm dificuldade em ser autónomas em tarefas como o vestir (PCT, p. 4).

Era manifesto o interesse do grupo por todas as atividades de expressões, nomeadamente ao nível da Expressão Físico-motora (gostavam de correr, trepar, deslizar, rodopiar; gostavam das atividades com bola, túnel, arco e trampolim; tal como gostavam de

brincar ao ar livre e de brincar em parques infantis) e ao nível da Expressão Musical. Aliás, a Expressão Musical era

uma constante no dia-a-dia da sala, as crianças gostam de cantar músicas em que se envolvam o gesto, no entanto nem todas acompanham o gesto principalmente as crianças mais pequenas que têm de ser solicitadas para o fazer. Esta área de expressão é também trabalhada por um professor de música, que se desloca ao jardim-de-infância uma vez por semana (PCT, p. 4).

Uma das áreas preferidas pelo grupo era a Área da Expressão e Comunicação: a atividade do “Saco das Letras”, iniciada com a educadora anterior, revelou-se uma das suas preferidas. As crianças gostavam de inventar histórias (a “História da Cabeça”), algumas das quais a partir dos desenhos que faziam no quadro de giz, apreciavam a “Hora do Conto”, de inventar rimas e fazer poemas, bem como de ouvir lengalengas e de descobrir adivinhas. Estas atividades proporcionaram e incentivaram a participação ativa das crianças, permitindo-lhes um sentimento de pertença e de envolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), em tudo benéfico à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento global. Estas atividades foram, também, potenciadoras da emergência do interesse pela escrita e pela leitura, concretizando assim um dos objetivos da Educação Pré-escolar, já que

o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. (Sim-Sim, 2008, p. 7)

A caracterização do grupo apresentada no PCT, no início do ano letivo, indicava atividades que as crianças não preferiam: “as atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho não são muito procuradas, o grupo tem mais interesse noutras áreas da sala como o da casinha das bonecas, área da garagem e o computador. Algumas das crianças mais novas encontram-se ainda na fase da garatuja” (PCT, p. 4).

Pudemos confirmar, ao longo da nossa intervenção, alguns dos interesses e necessidades que o PCT identificava, nomeadamente o interesse que as crianças revelaram por brincar livremente na Área da Casinha e, especialmente, na Mercearia. Este manifesto interesse levou ao desenho e à concretização do projeto de renovação desta área, que adiante

descrevemos⁹. Também revelaram muito interesse por desenhar no quadro de giz e por fazerem atividades no computador (Programa 2Simple). A utilização pedagógica das TIC nesta faixa etária potencia o desenvolvimento da linguagem e a literacia tecnológica (Amante, 2008, p. 52), para além do inquestionável facto de se revelar fonte de motivação e empenho nas atividades propostas pelo educador.

Quanto ao contexto familiar, destaca-se o facto de duas das crianças se encontrarem institucionalizadas, na instituição «Chão dos Meninos». As restantes viviam, maioritariamente, com os pais. Algumas viviam com os avós. Um estudo levado a cabo por Pinto *et al.* (2012) revelou a importância da qualidade do ambiente familiar, no desenvolvimento de competências de linguagem oral e de literacia, em crianças que frequentam o Jardim-de-Infância.

Neste grupo verificámos a existência da necessidade de acompanhar algumas crianças com um apoio mais individualizado, de maneira a avançarem nas suas aprendizagens. Uma das crianças que necessita de um apoio mais próximo é o JP (3:8), a criança mais nova do grupo. Porém, a idade das crianças não revelou ser o fator mais decisivo para a capacidade de realização de algumas tarefas, uma vez que o desenvolvimento individual difere de criança para criança. A importância da qualidade dos ambientes educativos, quer se trate do ambiente familiar quer se trate de contextos escolares/de jardins-de-infância, revela-se ainda maior em situações de crianças com necessidades educativas especiais (Santos *et al.*, 2012).

Na organização do grupo tentámos pôr em ação uma verdadeira “comunidade de aprendizagem”, no sentido exposto por Watkins (2004), deixando espaço e tempo para as diversas formas de estrutura social no grupo: incluir momentos de trabalho de pares, passando para momentos de trabalho em pequenos grupos, mas incluindo também momentos de reflexão no grande grupo, não esquecendo de dar oportunidade para as crianças desenvolverem trabalho autónomo, individual, à medida não só dos seus gostos, mas também à medida das suas capacidades e necessidades, como apresentaremos adiante no capítulo 2.2.

2.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma de 3º ano com a qual desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada era heterogénea, sendo constituída por 19 alunos, com idades distribuídas entre os oito e os 9

⁹ Cf. Capítulo 2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada – Projeto de Intervenção no Jardim-de-Infância, no âmbito da PES.

anos, a 31 de dezembro. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa. A turma incluía um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o PZ, o qual era acompanhado por uma professora de Educação Especial e por uma psicóloga. Para além deste aluno, integravam o grupo cinco alunos com algumas dificuldades de aprendizagens, a quem era prestado Apoio ao Estudo.

A distribuição das crianças por idades e género pode ser consultada no quadro seguinte.

Quadro 8. *Distribuição por idades e género*

	8 anos	9 anos
Género Masculino	5	5
Género Feminino	6	3
Total	11	8

Os alunos eram alegres, participativos e bastante curiosos, revelando interesse pelas diferentes áreas curriculares. Quanto às suas competências específicas, no que respeita à linguagem e comunicação, todos os alunos revelavam facilidade na expressão e comunicação orais, interagindo com os seus pares e os adultos de forma clara. O aluno PZ encontrava-se perfeitamente integrado na turma, do ponto de vista de relacionamento, o que faz deste grupo uma turma integradora.

A caracterização dos alunos foi realizada a partir do preenchimento, pelos pais/mães/encarregados de educação de uma Ficha de Caracterização dos alunos/as. Trata-se de um documento em uso no Agrupamento nº 3 de Évora, nas suas escolas do 1º Ciclo, e que é preenchido no início do ano letivo, em reunião entre a docente titular e os pais e mães.

São diversas as questões colocadas, tendo por objetivo conhecer os alunos e alunas, segundo o ponto de vista dos seus pais. As questões incidem sobre características emocionais/psicológicas dos alunos, hábitos de estudo, doenças anteriores e atuais e ainda informações relativas ao agregado familiar.

Assim, a caracterização psicológica do grupo-turma, segundo o ponto de vista dos seus pais/mães, é retratada no Gráfico 1.

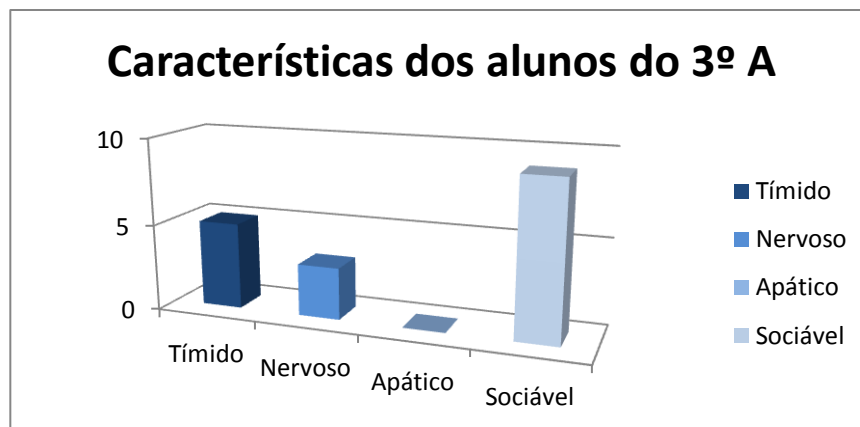


Gráfico 1. Caracterização psicológica dos alunos, realizada pelos pais/EE

O nível de escolaridade dos pais é um aspeto que consideramos importante ser do conhecimento do professor, para que possa perceber se alguém na família tem capacidade para fazer o acompanhamento escolar do aluno ou da aluna. Quer as famílias, quer as escolas beneficiam da criação de laços e relações positivas entre esses dois pilares educativos dos alunos (Cavalcante, 1998). O envolvimento das famílias nas atividades escolares realizadas em casa é uma das três dimensões do envolvimento parental nas escolas públicas portuguesas (Reis, 2008), sendo que as outras duas consistem na comunicação entre a escola e as famílias e o envolvimento das famílias em atividades da escola. Defendemos ser desejável que exista, por parte das famílias, esse apoio às aprendizagens. Assim, analisámos o nível de escolaridade dos pais e mães da turma, que apresentamos nos Gráficos 2 e 3.

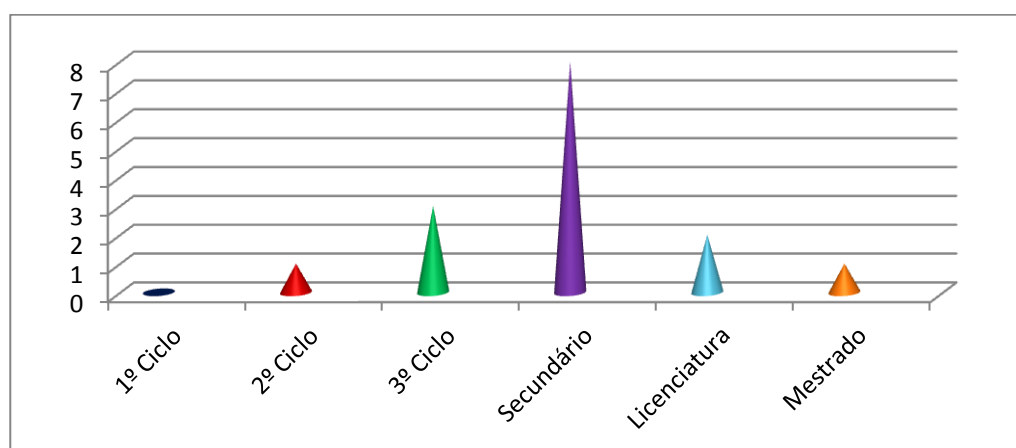


Gráfico 2. Nível de escolaridade das mães

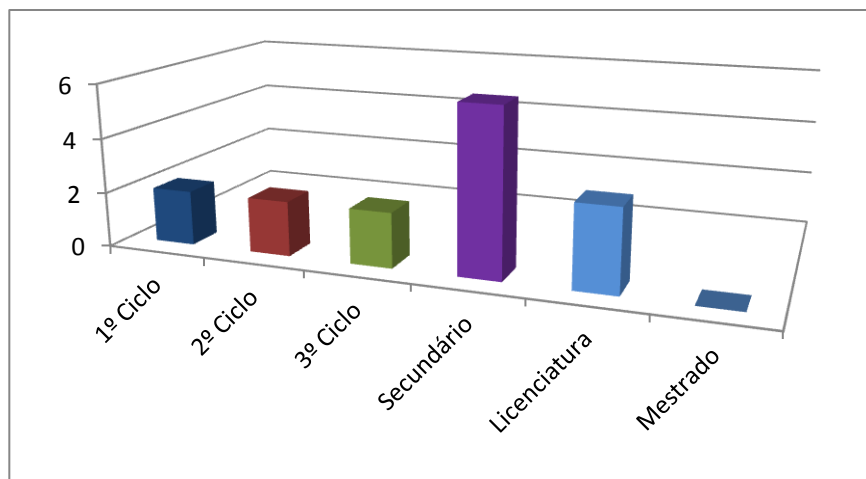


Gráfico 3. Nível de escolaridade dos pais

O acompanhamento em casa, ao nível do estudo e da realização de trabalhos de casa, por parte dos pais, mães e encarregados de educação, é uma das formas de acompanhamento de que os pais e mães dispõem para intervirem de forma eficaz na vida escolar dos seus filhos e filhas. Alguns estudos internacionais revelam que esse pode ser um dos fatores de sucesso escolar (Bolívar, 2006; Ferrer, 2006; Ramalho, 2006).

O Gráfico 4 mostra-nos que a maioria dos alunos tem acompanhamento escolar na família.

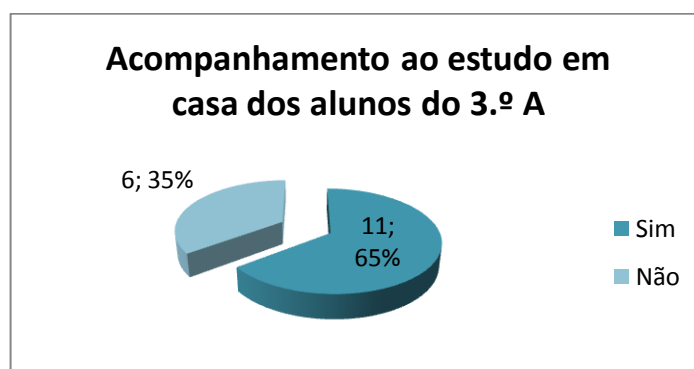


Gráfico 4. Acompanhamento familiar ao estudo

A ajuda que os pais e mães podem dar em casa aos filhos, o envolvimento dos pais e mães em atividades de aprendizagem, em casa, ou ainda o envolvimento dos pais em atividades na escola são algumas das formas que Marques (1991) defende como facilitadoras da intervenção dos pais na vida escolar dos seus filhos.

2.2. Fundamentos da ação educativa: a sala como comunidade de aprendizagem

A nossa intervenção em ambos os grupos, quer o de Pré-escolar, quer o de 1º Ciclo, com os quais desenvolvemos a prática educativa supervisionada (PES) fundamentou-se essencialmente numa atenção rigorosa à preparação e organização pedagógica contextualizada do ambiente educativo, que assumimos numa perspetiva construtivista (Machado-Formosinho, 2004).

Assim, a partir da observação e do conhecimento inicial dos grupos e de cada uma das crianças e alunos (que tentámos ir aprofundando ao longo da PES), procedemos ao desenho da intervenção, através das planificações mensais, semanais e diárias, produzidas colaborativamente com as docentes titulares dos grupos e os demais intervenientes no processo educativo.

As interações educativas aconteceram, assim, com e entre todos os elementos das equipas educativas. Para além disso, a colaboração com a família e a comunidade, nomeadamente os elementos da comunidade educativa e da comunidade escolar, foram uma realidade na nossa prática, uma vez que um dos objetivos que presidiu à nossa intervenção foi a tentativa de revelar capacidades para o exercício da profissão docente de uma forma integrada e contextualizada, tendo sempre em atenção as diferentes dimensões da escola/jardim-de-infância concretos, inseridos numa comunidade concreta.

Porém, o foco da nossa atuação privilegiou a tentativa de criação na sala de atividades uma comunidade de aprendizagens (Watkins, 2004), “através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 1998, p. 137). O trabalho por projetos e o trabalho de grupo foram as estratégias de organização do trabalho em sala de atividades/sala de aula que privilegiámos, como adiante exporemos.

2.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré-escolar

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, estabelecido no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, enfatiza dois aspetos aos quais o docente da Educação Pré-escolar deve dar grande atenção: por um lado, a conceção e o desenvolvimento

do currículo a implementar com o grupo de crianças (através da produção de uma planificação adequada e rigorosa, de uma organização especial ao espaço e às estratégias selecionadas e à avaliação do ambiente educativo em geral) e, por outro lado, as atividades e os projetos curriculares significativos, que permitam que as aprendizagens se construam de forma integrada.

Toda a atuação educativa necessita de ser intencional e sistematizada. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* não substituem a exigência de um modelo curricular, que importa conhecer bem e adotar. Elas exigem, porém, aos educadores, como agentes de mudança, uma ação esclarecida. Torna-se necessária uma atitude de reflexão crítica constante e de investigação sobre a sua prática, sendo desejável que tal não tenha lugar isoladamente, mas antes se realize num ambiente de colaboração institucional, entre pares (Ferreira, 2006).

Desta forma, a nossa intervenção educativa com o grupo de crianças do Jardim-de-Infância da Cruz da Picada teve por base a análise dos documentos estruturantes da ação educativa do Agrupamento¹⁰ (o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades do Departamento de Pré-escolar e o Projeto Curricular de Turma), para além dos documentos legais orientadores da ação do educador de infância, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), as *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar* e a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*.

São os seguintes os princípios nos quais fundamentámos a nossa intervenção, enunciados no Projeto Educativo do TEIP:

Para além dos princípios e valores consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/89), consideramos ainda fundamentais para a nossa ação educativa, tendo em conta as nossas especificidades, os seguintes:

- Valorização, solidariedade e respeito pela “diferença”;
- Sucesso escolar e educativo de todos os alunos;
- Discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças físicas, mentais/ intelectuais, sócio-culturais dos alunos, potenciando as suas capacidades;
- Reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspectiva pluralista no seio da comunidade educativa (PE do TEIP, p. 4).

A nossa intervenção educativa no Jardim-de-Infância só faria sentido pedagógico se não fosse sentida pelas crianças como uma espécie de rutura, devendo antes constituir uma

¹⁰ Facultados pela Educadora Cooperante.

continuidade e uma complementaridade às dinâmicas a que o grupo estava habituado. Inicialmente, procurámos dar resposta às atividades previstas no PAA, que ainda não tinham sido concretizadas. Deste modo, incluímos nas planificações cooperadas as atividades: Desfile Carnavalesco, comemoração do Dia do Pai, Festa da Primavera, Jogo da Caça aos Ovos (na Páscoa) e Festa do Dia da Mãe.

Quanto ao modelo curricular adotado, pudemos perceber que, não existindo um modelo curricular definido, a Educadora Cooperante utilizava na sua prática quer aspetos do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), quer do modelo curricular High Scope.

Desta forma, o envolvimento das crianças em todas as fases das atividades, desde o seu planeamento até à sua avaliação, passando pela implementação e reajustes contínuos, foi uma constante na nossa intervenção. Esse envolvimento das crianças advém da consciência do papel intrinsecamente motivador que ele pode ter no desenrolar das atividades e no potenciar das capacidades e das aprendizagens das crianças. A atenção aos interesses, motivações, curiosidades e necessidades das crianças levou-nos a uma constante atenção às propostas suas emergentes.

Esta opção metodológica construtivista constitui, na ótica de Machado-Formosinho, um indicador da “qualidade” dos processos e dos instrumentos (2004, p. 91) que o Educador de Infância seleciona. Ao nível da Educação Pré-escolar, o trabalho segundo uma metodologia de trabalho cooperativo deve incluir diferentes momentos e formas de organização do grupo, com vista também ao desenvolvimento das competências relacionais e da socialização.

Assim, os diferentes momentos do dia e as diferentes atividades proporcionaram tempos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individual.

As atividades livres – desenvolvidas individualmente ou não, em função das opções das próprias crianças – destinavam-se a permitir observar, mexer, brincar, construir (ou desconstruir) livremente.

Já as atividades em grande grupo tinham por objetivo essencial potenciar o ouvir e o falar (por exemplo, na **Hora do Conto** ou no **Saco de Letras**), o treinar para automatizar procedimentos e melhorar capacidades (por exemplo, nas atividades de **Expressão Musical**, de **Expressão Físico-motora** ou de **Expressão Plástica**) e o criar (que acontecia durante as atividades de Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica, Expressão Musical ou nos momentos da **História da Minha Cabeça**).

Era também em situação de grande grupo que aconteciam algumas das **atividades rotineiras**, como a **marcação das presenças/ausências**, o **registo das condições relativas ao**

tempo meteorológico e a planificação/verificação das tarefas, quer semanais, quer diárias. Rotinas.

De facto, o trabalho em grande grupo era potenciado, essencialmente, pelas atividades atrás indicadas (como as de Expressão Musical, Expressão Físico-motora, Hora do Conto e as atividades lúdicas), mas também incluiu os momentos de **planificação plenária** das atividades da semana (que aconteciam à segunda-feira) ou **tomada de decisões em conselho**, os **momentos diários de comunicação** ao grupo para mostrar, rever e partilhar o trabalho desenvolvido e, ainda, as **avaliações semanais em conselho**, que ocorriam à sexta-feira. Nestes momentos a função do educador deve ser a de incentivar a colaboração de todas as crianças e o espírito de grupo.

Os princípios que ensaiámos aplicar na nossa intervenção com as crianças do grupo de Pré-escolar tinham subjacentes os princípios gerais que o MEM preconiza para a intervenção educativa junto desta faixa etária: “formar as crianças e os jovens para a intervenção democrática exemplificativamente” (Niza, 2012, p. 160), contrapondo ao modelo educativo de uma prática igual para todos “o único modo dignificante de convivência que é a colaboração e a entreaajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa” (Niza, 2012, p. 161).

Sendo a aprendizagem um processo de construção pessoal e sociocultural e a educação, como defende Bruner (1996, p. 72) um intercâmbio ou encontro de mentes – a do professor/educador e a do aluno - num contexto escolar específico, defendemos com Watkins (2004) a necessidade de permitir momentos de trabalho em grupo, em que as crianças possam aprender uma com as outras. Nestes tempos de aprendizagem, o educador deve ir acompanhando os diversos grupos, questionando as crianças e incentivando-as a rever as suas conclusões ou os seus trabalhos.

Savater (2006) expõe de uma forma muito clara e direta a importância da aprendizagem interpares, ao defender que “as crianças (...) são os melhores professores possíveis para outras crianças em coisas que nada têm de trivial, como no que diz respeito à aprendizagem de diversos jogos. “ (p. 48) Porém, noutros aspetos o papel do educador é, efetivamente, imprescindível:

A autonomia, as virtudes sociais, a disciplina intelectual, aquilo que constituirá, no seu todo, o «si-próprio» do homem maduro ainda não se encontra no aluno, mas deverá ser-lhe proposto – e, de certo modo, imposto – por modelos exteriores. (...) Se não for o educador a propor-lhe o modelo racionalmente adequado, a criança não crescerá

sem modelos, mas identificar-se-á com os que lhe propõe a televisão, a malícia popular ou a brutalidade arruaceira (Savater, 2006, p. 101)

Assim, para além de servir de modelo de atuação cívica e de se constituir como o adulto de referência no seio do grupo, outra das tarefas do educador deve ser a de incentivar as crianças a experimentarem novas áreas, novos materiais e novas atividades, ainda que de início possam elas mostrar alguma resistência – que até poderá vir da sua autoconsciência pela sua inabilidade ou maior dificuldade na realização dessas tarefas.

O trabalho cooperado entre docentes constitui uma mais-valia para a intervenção educativa (Pombo, Guimarães & Levy, 1994), sendo visível no Plano Anual de Atividades do Departamento de Pré-escolar do Agrupamento, que integrava atividades de articulação entre as educadoras do Jardim-de-Infância Cruz da Picada, atividades de articulação entre as educadoras e as professoras do 1º Ciclo e ainda atividades transversais a todas as salas de jardim-de-infância do Agrupamento, como acontecia com as idas à Biblioteca da EB1/JI Cruz da Picada, ou as atividades do projeto Eco-escolas.

Também o Relatório de Avaliação das Atividades de 1º período do PAA do Departamento de Pré-escolar¹¹ revela que no Jardim-de-infância Cruz da Picada se realizaram atividades de articulação entre as educadoras da instituição. Este aspeto também foi contemplado na nossa intervenção pedagógica na instituição, como adiante referimos. Esta vertente da nossa intervenção educativa encontra-se ao nível do trabalho com as famílias e a comunidade educativa, é visível quer nas linhas orientadoras do PE, quer nos objetivos das atividades que foram planificadas em departamento de Pré-escolar.

No Jardim-de-Infância Cruz da Picada essa colaboração encontrava-se registada nos documentos de planificação e avaliação das atividades que atrás referimos, mas também pôde ser testemunhada por nós. Nesta colaboração com as famílias, a Festa de Natal tinha levado as famílias ao jardim-de-infância, para um lanche-convívio. E **durante a PES foram também várias as atividades que levaram as famílias e a comunidade ao Jardim-de-infância** – as Festas do Dia do Pai e do Dia da Mãe e a apresentação do Projeto de Renovação da Área da Mercearia – como ilustram as imagens 4, 5 e 6, que a seguir apresentamos.

¹¹ Cf. Anexo 2. Não tivemos acesso ao Relatório de Atividades do 2º Período letivo.

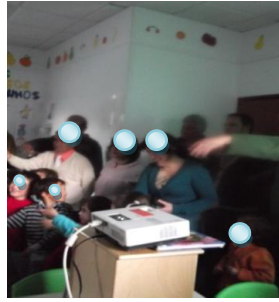


Imagem 4. Festa do Dia do Pai



Imagem 5. Apresentação do Projeto “Retrato da Minha Mãe”



Imagem 6. Inauguração da Área da Mercearia renovada

A dimensão de articulação do Jardim-de-Infância quer com a família quer com a comunidade, este abrir da porta do Jardim-de-Infância ao exterior, proporcionou, ainda, o contacto das crianças com o mundo real.

Referimo-nos a três aspetos que consideramos importantes, e que pensamos terem conduzido à concretização dos objetivos do PE.

Em primeiro lugar, referimos **as saídas das crianças e o contacto com o bairro**, que aconteceu aquando da ida à mercearia do bairro e aquando da visita a uma das hortas biológicas do bairro vizinho.

O segundo aspeto é **o acolhimento de convidados** – os professores especialistas em diferentes áreas – que proporcionaram a melhoria de competências várias (não só a específicas, como a Expressão Físico-Motora ou a Expressão Musical, mas também a melhoria de competências cívicas e sociais).

Finalmente, pensamos que as atividades que puseram em articulação este grupo de crianças com os seus pares foram, também, de extrema importância. Tal aconteceu através dos dois momentos em que se desenvolveu o **intercâmbio com a turma do 1º Ciclo**, mas

aconteceu também nas **atividades conjuntas das crianças da instituição**: o Desfile de Carnaval, o Jogo da Caça ao Ovo da Páscoa, a Festa do Pijama que marcou o início da primavera.

Todas estas atividades, que se inserem no Eixo 2 do Projeto Educativo do TEIP (“Relação Escola – Família / comunidade”), vêm contribuir para que a ação educativa pré-escolar consiga “promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar”, como se preconiza nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (ME, 1997).

Procurámos criar, ao longo na nossa intervenção de PES, e tal como defende Fernandes (2009), as condições para que o Jardim-de-Infância fosse

um espaço seguro e estimulante, onde as crianças possam construir a sua identidade, desenvolver atitudes positivas para com os outros, para com a aprendizagem e para com a expressão de ideias e sentimentos. Currículo engloba, então, as situações com as quais as crianças se defrontam na escola, estejam previstas ou não. (p.10)

Assim, orientámos a nossa intervenção segundo os seguintes princípios educativos:

- dar resposta às propostas emergentes das crianças;
- proporcionar ao grupo experiências/vivências fora do espaço de jardim-de- infância (que aconteceu com as saídas levadas a cabo);
- proporcionar às crianças respostas para a sua curiosidade natural relativa ao conhecimento do mundo (por exemplo, interesse pelos fenómenos naturais e pelas experiências/ciências);
- potenciar o trabalho de projeto, o trabalho de grupo, as aprendizagens colaborativas e a aprendizagem pela ação (por exemplo, as atividades de culinária do foliar da Páscoa e das bolachas para a festa das mães);
- potenciar a articulação com as famílias e a comunidade envolvente.

Fundamentámos, em certa medida, a nossa intervenção pedagógica num dos princípios orientadores do MEM, como explica Folque (1999, p. 6):

O modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. (...) As atividades do jardim de infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural.

Tentámos, pois, proporcionar às crianças atividades que desenvolvessem todas as competências das crianças, conduzindo-as no contacto e na compreensão do mundo real, proporcionando diversos contactos sociais com adultos e os pares, com vista ao seu desenvolvimento global.

2.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo do Ensino Básico

Toda a atuação educativa necessita de ser intencional e sistematizada. As *Metas de Aprendizagens* e a existência de programas curriculares para as diferentes áreas curriculares não substituem a exigência de um modelo curricular, que importa conhecer bem e adotar. Eles exigem, porém, aos professores, como agentes de mudança, uma ação esclarecida. Torna-se necessária uma atitude de reflexão crítica constante e de investigação sobre a sua prática, sendo desejável que tal não tenha lugar isoladamente, mas antes se realize num ambiente de colaboração institucional, entre pares.

Desta forma, no início da nossa intervenção, solicitámos à Professora Cooperante os documentos estruturantes da ação educativa do Agrupamento: o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades do Departamento de 1º Ciclo (PAA), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e Regulamento Interno. Para além disso, reunimos também documentos legais orientadores da ação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE).

São os seguintes os princípios nos quais fundamentámos a nossa intervenção, para além dos princípios e valores consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/89), nos programas curriculares das diferentes áreas, nas metas de aprendizagem definidas, bem como no Perfi Geral e Específico do Desempenho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: valorização, solidariedade e respeito pela diferença; sucesso escolar e educativo de todos os alunos; discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças físicas, mentais/ intelectuais, socioculturais dos alunos, potenciando as suas capacidades.

Procurámos dar resposta às atividades previstas no PAA, que ainda não tinham sido concretizadas. Deste modo, incluímos nas planificações cooperadas as atividades: Comemoração do Dia Mundial da Alimentação, Comemoração do Dia de S. Martinho e Comemoração do Natal.

Quanto ao modelo curricular adotado, pudemos perceber que a Professora Cooperante utilizava na sua prática o método pedagógico “Analítico-Sintético” de ensino da leitura. Na sala de aula estava bem visível a preocupação com a socialização e a educação para a cidadania. As regras de funcionamento da sala de aula, por exemplo, estavam afixadas numa das paredes.



Imagem 7. Regras da sala de aula

À medida que fomos intervindo nas aulas, e em conformidade com a Professora Cooperante, fomos tentando dar resposta às propostas emergentes dos alunos, como foi o caso do início dos projetos levados a cabo¹²: o projeto do estudo dos monumentos da cidade e o projeto de escrita criativa. Este último originou a produção do livro coletivo da turma *Escritores de Palmo e Meio*, que inclui contos originais escritos e ilustrados em parceria pelos alunos.

A partir desses projetos começámos a verificar que os alunos, embora não estivessem habituados a trabalhar segundo a metodologia de projeto, eram muito abertos ao tipo de trabalho a pares e em grupo, propiciadores de aprendizagem cooperada. Neste tipo de atividades, a tarefa do professor deverá ser a de conduzir, orientar ou reorientar a participação dos alunos, criando “pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6). Uma das vias de colaboração interpares que tentámos potenciar consistiu na entreajuda que os alunos – que terminavam as tarefas mais cedo – prestavam aos seus colegas que revelavam mais dificuldades.

A nossa intervenção pedagógica foi orientada no sentido de cumprir os programas do 1º Ciclo sem esquecer os princípios pedagógicos em que radica o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), nomeadamente uma pedagogia radicada em **diálogo**

¹² Destes projetos daremos conta no último capítulo deste Relatório.

negocial, na **utilização dos meios tecnológicos** e na **valorização dos aspetos culturais na educação** (Niza, 2012). Orientámos ainda a nossa intervenção segundo os seguintes princípios educativos: **dar resposta às propostas emergentes, às motivações, aos interesses e às capacidades dos alunos; proporcionar ao grupo experiências/vivências fora do espaço da sala de aula; proporcionar aos alunos respostas para a sua curiosidade natural relativa ao conhecimento do mundo** (por exemplo, interesse pelos fenómenos naturais e pelas experiências/ciências); **potenciar o trabalho de projeto, o trabalho de grupo e as aprendizagens colaborativas; apostar na aprendizagem pela ação** (por exemplo na realização da experiência, da realização da Árvore de Natal feita com caixas de ovos); **potenciar a articulação com as famílias e com a comunidade envolvente**. A colaboração

dos actores e a intencionalidade das metas (instituir na escola a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolve-se em projectos e actividades cultural e pedagogicamente valiosos. A participação guiada é um processo de colaboração. (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6)

Tentámos ainda proporcionar aos alunos atividades que neles desenvolvessem variadas competências, conduzindo-as no **contacto e na compreensão do mundo real**, proporcionando diversos contactos sociais com adultos, quer se tratasse de docentes convidados, quer se tratasse de familiares.

Os alunos revelaram grande motivação para a realização de **atividades experimentais**, bem como para a **experimentação de novas técnicas e novos materiais**, na área curricular de Expressões. Nesta área curricular as atividades que mais motivaram os alunos foram as atividades de dobragens (origamis), de digitinta, os jogos tradicionais e a técnica de ilustração de sabonetes. Cremos que estas constituíram as estratégias mais desafiantes, que permitiram que os alunos tivessem utilizado “como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6).

2.3. Organização da ação educativa: o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino

Básico

Nos capítulos anteriores abordámos essencialmente as questões do cumprimento dos documentos legais que suportam a atuação dos docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo do EB. Demos, ainda, ênfase aos documentos estruturantes da vida do jardim-de-infância e da escola do 1º Ciclo nos quais decorreu a nossa PES, bem como aos modelos pedagógicos adotados e adequados aos grupos específicos com que trabalhámos, bem como aos seus contextos.

Neste capítulo tentamos mostrar como integrámos as informações colhidas e o conhecimento dos grupos na nossa atuação educativa: quer ao nível da decisão/planificação (as estratégias e as atividades desenhadas e implementadas), quer ao nível da avaliação/reflexão que sobre ela fizemos.

Em termos conceptuais, para além de termos tido sempre como base de trabalho o Decreto-Lei nº 241/2001, que define o Perfil Específico de Desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, orientámos a nossa prática pelos princípios do **Modelo Curricular do High Scope** e do **Modelo Curricular do MEM**, no que diz respeito à nossa intervenção ao nível da Educação Pré-escolar.

Consideramos que estes dois modelos pedagógicos se complementam, em alguns princípios que considerámos serem importantes e nos quais baseámos a nossa intervenção: o princípio da aprendizagem pela ação, o princípio da interação adulto/criança, o princípio da importância atribuída ao ambiente de aprendizagem (nomeadamente na organização do espaço e dos materiais), o princípio da importância da existência de rotinas (fundamentalmente ao nível da Educação Pré-escolar) e o princípio da importância do *feedback* avaliativo.

Quanto à intervenção que realizámos ao nível do 1º Ciclo, não tendo seguido um modelo curricular “puro”, fundamentámos a nossa prática em muitos dos princípios pedagógicos do MEM, nomeadamente por via da seleção de estratégias ativas de aprendizagem, do trabalho de projeto e da criação de ambientes potenciadores de aprendizagens cooperadas.

2.3.1. Organização do espaço e dos materiais

No presente capítulo começamos por abordar as particularidades dos espaços e dos materiais no Jardim-de-Infância. Numa segunda parte do capítulo centramos a nossa atenção nos espaços e materiais do 1º Ciclo do EB e, na parte final do capítulo, procedemos a uma breve comparação entre esses dois aspetos do contexto educativo no qual decorreu a PES por nós levada a cabo.

Relativamente à Educação Pré-escolar, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* define-se que

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997: 37).

Apesar das diferentes acessões do termo “espaço” (Zabalza, 1998), no contexto educativo o “espaço” deve ser entendido como “um espaço de vida no qual a vida acontece e se desenvolve” (Zabalza, 1998, p. 230). Em todos os contextos educativos, qualquer que seja o nível de educação/ensino, a atenção aos espaços (quer sejam espaços de interior, quer sejam espaços de exterior ou mesmo o espaço envolvente à instituição) deve ocupar um lugar central na atuação de todos os docentes. Assim, partiremos de uma breve caracterização dos espaços exterior e interior do JI da Cruz da Picada para passarmos a abordar a influência desses espaços educativos na nossa prática educativa.

Acedia-se ao Jardim-de-Infância pelo portão pequeno, localizado na Rua Marcos Condeço, no bairro que dá nome ao jardim-de-infância. O Jardim-de-Infância Cruz da Picada tinha três salas (A, B e C), para três grupos de crianças e ainda algumas áreas comuns a todos os grupos, como pudemos dar conta no Capítulo I – Caracterização dos contextos: refeitório, cozinha, casa de banho das crianças, casa de banho das educadoras, posto médico, escritório, despensa de materiais para as salas A e B, despensa de materiais para expressão físico-motora.

Os espaços estavam divididos em dois edifícios, um de construção mais recente, que inclui a sala C.

Quanto ao **espaço exterior**, existia uma pequena **horta biológica** localizada nas traseiras da sala C. Entre os dois edifícios existia um largo, com um **parque infantil** bastante bem equipado (à exceção do escorrega, que necessitava de reparação, estando, à altura, a sua utilização interdita). Esse era o **espaço do recreio** para as crianças das três salas. As três grandes amoreiras davam sombra e frescura a este espaço exterior.

Uma das áreas preferidas pelas crianças para as suas brincadeiras (para brincar às escondidas) era o do **telheiro**, que era também procurado em dias de chuva. Existia ainda um pequeno jardim, com muretes junto ao muro envolvente.

Relativamente ao **espaço interior**, elaborámos um esboço do espaço, que as figuras 1 e 2 representam:

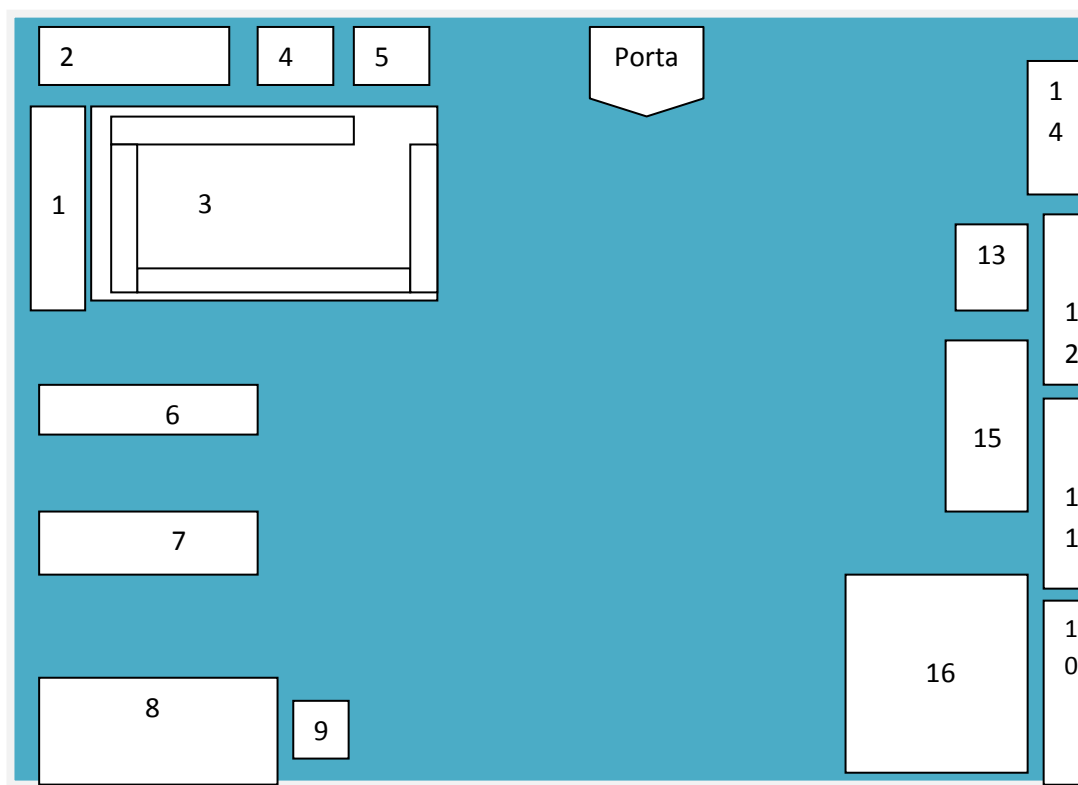


Figura 1- Planta da 1ª Sala do JI

Legenda:

1-Placar com o alfabeto; 2-Flores com as fotos das crianças; 3-Cantinho das almofadas; 4-Quadro de presenças; 5-Quadro magnético; 6-Estante dos Jogos; 7-Varão de pendurar roupa das crianças, com um espelho; 8-Cama; 9-Baú das roupas; 10-Placar com o registo de todas as novidades; 11-Placar com

exposição de trabalhos de figuras geométricas; 12-Placar para trabalhos; 13-Garagem; 14-Estante com livros; 15-Mercearia; 16-Casinha.

Neste espaço da sala principal ou primeira sala, existiam sete áreas: área da biblioteca (uma estante com mais ou menos uma dúzia de livros), cantinho das almofadas (que serve para a Hora do Conto, a atividade da «história da cabeça», o cantar de canções, contar adivinhas ou lengalengas e jogos), área da casinha, área da mercearia, área da garagem, área dos jogos novos e área do quadro de letras magnéticas.

Contíguo a este espaço da sala principal, existia um espaço bem mais pequeno, destinado às atividades de Expressão Físico-motora, Expressão Plástica e de Expressão Musical, bem com às **Áreas da Escrita, das Ciências e Área do Quadro de giz** (que servia para as pequenas dramatizações das interpretações dos desenhos que as crianças aí faziam), e que apresentamos na Figura 2.

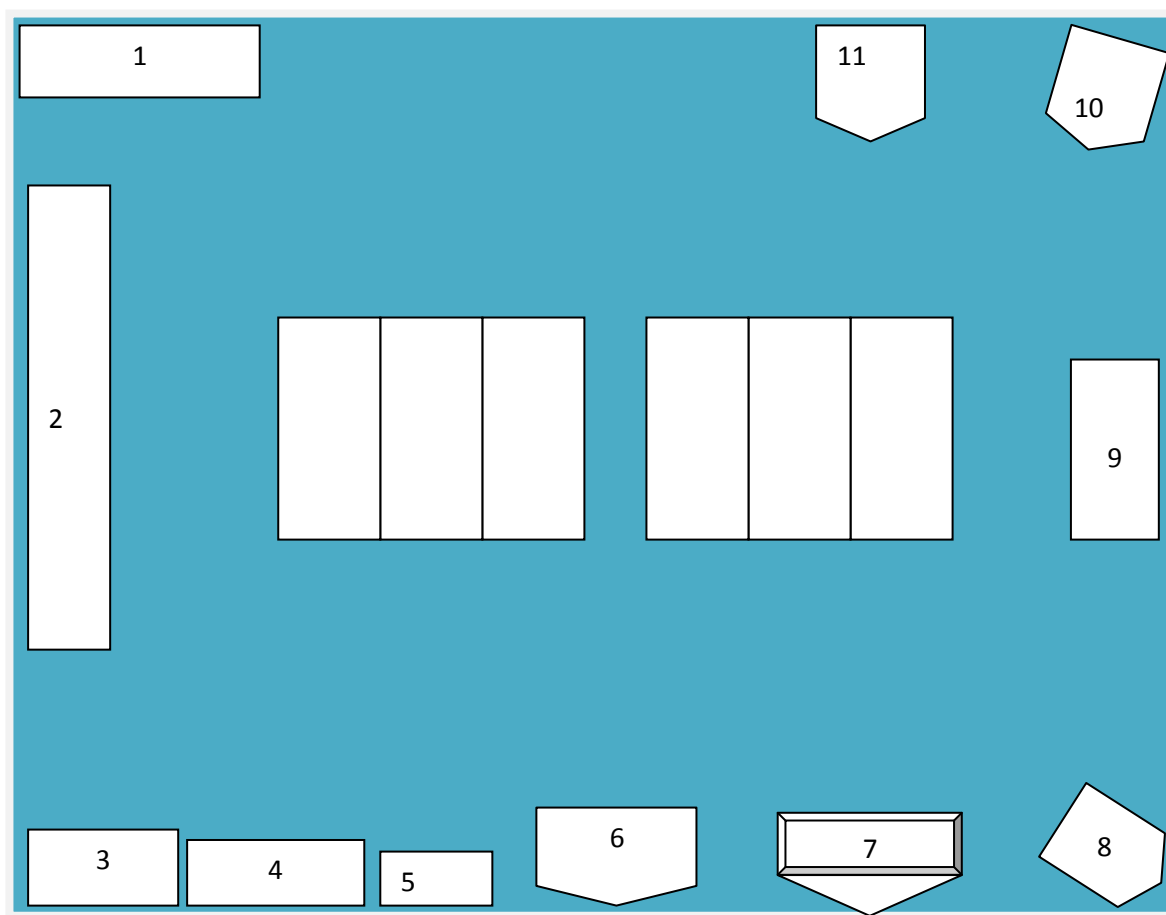


Figura 2- Planta da 2ª Sala do JI (**Nota:** no meio da sala estão as mesas e as cadeiras)

Legenda:

1- Armário grande de arrumação (leite, bolachas) e outro tipo de materiais; 2-Quadro verde em xisto;3-Armário pequeno de arrumação;4- Estante pequena para colocar cartolinas e folhas; 5-Mesa pequena de materiais para experiências; 6- Porta para o exterior; 7- Cavalete de pintura; 8-Computador com jogos específicos; 9 – Mesa de área da escrita; 10-Computador; 11- porta pequena de saída.

A importância da qualidade dos espaços e dos materiais na promoção do sucesso educativo é inquestionável. Um dos modelos curriculares para a Educação de Infância que utiliza um modelo de avaliação dos espaços e materiais é o **Modelo Curricular High Scope**, o qual resulta de um processo de cerca de 40 anos de pesquisa e aplicação. Durante essas quatro décadas, o programa passou por diferentes fases, crescendo tanto em conceção quanto em abrangência. Alguns autores¹³ consideram a fase atual como a quarta fase, na qual a criança é considerada o motor da sua própria aprendizagem, facilitada pelo diálogo permanente com o adulto. Este deve ser o promotor de novas experiências, preparando os espaços e os materiais, observando e anotando, refletindo sobre os progressos individuais das crianças.

Também o **MEM** defende a importância pedagógica do espaço para o sucesso educativo das crianças. O espaço educativo deve desenvolver-se

a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet, e de uma área central polivalente para trabalho colectivo (Niza, 1998, p. 146).

Contudo, o constrangimento das limitações do espaço físico, bem como a insuficiência de materiais, não permitiram que no Jardim-de-Infância Cruz da Picada se pudesse reorganizar o espaço de forma diferente daquela que encontramos.

Para a avaliação do espaço do Jardim-de-Infância Cruz da Picada, seguimos de perto Hohmann e Weikart (2009, pp. 163 e 164), na sugestão de orientações para a organização do espaço e dos materiais.

O recurso a uma lista de verificação como a que apresentamos no Quadro 9, elaborada a partir de Hohmann e Weikart (2009, pp. 163 e 164), permitiu avaliar a qualidade e adequabilidade dos espaços existentes no JI.

¹³Cf. Oliveira-Formosinho *et al.*, 2004, pp. 83-85.

Quadro 9

Avaliação do espaço, no JI

	Sim	Não
As crianças consideram o espaço interno atraente.	X	
O espaço está dividido em áreas de interesse bem definidas, encorajando diferentes tipos de atividades.	X	
Nas diferentes áreas existe material diversificado.		X
Os materiais e objetos de cada área são suficientes, numerosos.		X
É possível a deslocação livre entre as diferentes áreas.	X	
Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares.	X	
Em cada área é fácil “encontrar-brincar-arrumar”.	X	

Adaptado de Hohmann e Weikart, 2009, pp. 163 e 164

Verificámos, pois, que a área mais fraca do espaço do Jardim-de-Infância Cruz da Picada se encontrava ao nível da qualidade, variedade e quantidade dos materiais pedagógicos existentes. Espaços ricos em materiais podem proporcionar uma diversidade de experiências (Folque, 2001) nas variadas áreas curriculares, desde a expressão plástica, à expressão dramática, musical e plástica.

A abordagem **High Scope** vê a promoção da autonomia da criança através das relações estabelecidas nos espaços a partir da interação entre elas e os adultos, através da ação, sendo o espaço uma das condicionantes dessa promoção. A aprendizagem pela ação consiste em “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Mas as interações com os seus pares e os adultos são influenciadas pelos recursos, quer sejam os espaços, quer sejam os materiais.

Assim, na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), tentámos privilegiar, durante a nossa intervenção, estratégias que potenciassem interações com outras pessoas (elementos da comunidade do bairro e adultos convidados), com o objetivo de promover a participação ativa e efetiva das crianças. A sua intervenção nas planificações foi sempre uma constante, uma vez que havia permanentemente espaço (e atenção) para as suas propostas emergentes, como pode verificar-se nas Planificações Semanais (Cf. Anexo 3) e Diárias (Cf. Apêndice 6).

Para que essas vivências resultem em vivências potenciadoras do desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico (ou seja, o desenvolvimento global) das crianças, devem permitir explorar, construir e superar problemas ou obstáculos (Oliveira-Formosino & Araújo, 2004), tornando as crianças autoras da sua própria aprendizagem.

A investigação na área da aprendizagem da criança (Spodek, 1993; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) sublinha características dos contextos educacionais que, no âmbito das aprendizagens curriculares, são mais favoráveis à criança e à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento: privilegiar a natureza holística da criança e conduzir um processo ecológico que responda à ligação da criança com a família. Oliveira-Formosinho (2009) destaca que “um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem (está em causa o reconhecimento do *ambiente* como segundo educador)” (*Ibidem*, p.11).

Para além disso, consideramos também importante que o educador de infância consiga recolher informação¹⁴ constante sobre as crianças, para alicerçar as suas avaliações e planificar a sua intervenção junto de cada criança.

Assim sendo, uma das primeiras pesquisas que levámos a cabo teve a ver com algumas atividades inseridas nas **rotinas organizativas** do Jardim-de-Infância Cruz da Picada, mais concretamente a **Hora do Conto**, a **«História da Cabeça»**, as **brincadeiras livres durante o tempo de recreio**, a avaliação semanal de sexta-feira – na qual também se procedia à perspetivação da semana seguinte – a **ida à Biblioteca da EB1 Cruz da Picada**, o momento de **partilha das novidades do fim-de-semana** e de abertura para o **acolhimento das propostas emergentes das crianças** – que ocorria à segunda-feira de manhã – e as **atividades de expressão físico-motora e de expressão musical**, calendarizadas para as manhãs de sexta-feira.

Algumas destas atividades estão relacionadas. Por exemplo, a **Hora do Conto** podia ter lugar aquando da **ida à Biblioteca da EB1** e a **«História da Cabeça»** estava, muitas vezes, relacionada com as vivências desse dia da criança autora da história. Esta é uma das áreas que primeiramente captaram o nosso interesse, uma vez que está diretamente relacionada com o desenvolvimento da oralidade nas crianças. O conto e a exploração de histórias constituem momentos bastante interessantes e relevantes para a aprendizagem das crianças. Ler, para as crianças, permite que estas desenvolvam: competências linguísticas e sociolinguísticas; o domínio espaço-temporal; a capacidade de concentração; e que treinem a memória (Sousa & Cardoso, 2008, p. 61). É de realçar que as histórias que lemos às crianças devem ser histórias de literatura infantil, devido à sua dimensão estética (Azevedo, 2006).

A seleção das histórias para leitura e reflexão com as crianças fundamentou-se em dois

¹⁴ Um dos instrumentos usados na rotina diária da marcação do tempo meteorológico que as crianças da sala A do jardim-de-Infância Cruz da Picada passaram a utilizar foi elaborado por nós, a partir do período da PES em que passámos a ter um papel ativo: o Mapa Semanal do Tempo, que semanalmente se afixava na sala.

critérios: inclusão de livros inseridos no Plano Nacional de Leitura (PNL) e/ou histórias cujo tema estava relacionado com o grande sentido do dia ou da semana. Referimos, a título de exemplo, a história *O Nabo Gigante*, lida durante a fase de concretização do Projeto de Renovação da Mercearia da sala, projeto central de intervenção no espaço que adiante apresentamos, ou a história *A Minha Mãe*, lida na semana de celebração do Dia da Mãe.

A **comemoração de dias festivos** pode ser uma atividade educativa muito enriquecedora. No caso das datas associadas à família, essas atividades poderão não só ajudar a consolidar as relações entre as crianças e os seus pais e mães, como também poderão proporcionar ao educador de infância informações relevantes sobre a família das crianças e o tipo de relação existente – por exemplo, conseguirá perceber-se eventuais conflitos ou problemas que as crianças vivam. A existência de boas e frequentes relações entre os dois principais ambientes educativos em que a criança está inserida (a família e o jardim-de-infância) é defendida por vários autores (Watkins, 2004; Dressen & Polonia, 2007; Teixeira, 2008; Esteves & Anastácio, 2010).

O projeto cooperativo de intervenção no espaço interior do Jardim-de-infância que levámos a cabo e que surgiu a partir da observação atenta às preferências das crianças, em termos de brincadeiras livres e de espaços onde o fazer, resultou no **Projeto de Renovação da Mercearia**, que apresentamos no último capítulo deste trabalho. Este projeto de intervenção consistiu, pois, num dos “efeitos produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do escolar” (Niza, 2012, p. 528). De facto, foram as condicionantes do espaço que nos conduziram até ao desenho e à concretização desse projeto de intervenção, pelo que o “trabalho de aprendizagem do currículo [foi] (...) assumido como um contrato social e educativo” (Niza, 2012, p. 529) estabelecido entre educadoras e crianças.

A importância da qualidade dos espaços, bem como a diversidade e qualidade dos materiais na promoção do sucesso educativo é inquestionável, como temos vindo a constatar. Porém, no que diz respeito à nossa intervenção educativa no 1º Ciclo do EB, a atenção aos recursos físicos e aos materiais cruzou-se com a atenção a dois outros aspetos que também consideramos de grande importância: a questão da organização social do trabalho de aprendizagem e a questão da inclusão e da diferenciação pedagógica.

A **sala de aula onde decorreu a nossa PES no 1º Ciclo do EB**, com um grupo-turma composto por 19 alunos, apesar de não ser muito grande, era bastante acolhedora. A sala possuía alguns armários para colocação de materiais dos alunos: num deles os alunos colocam os seus dossiês, outro era do tipo de estante por cima e com gavetas em baixo; na parte de cima colocavam os seus manuais escolares, nas gavetas da parte de baixo eram colocadas

folhas, cartolinas, réguas e outros materiais. Ambos os móveis se encontravam de livre acesso aos alunos, sempre que necessário. Para além destes armários existia um outro mais destinado a materiais reservados à professora: continha fichas de trabalho, manuais do professor e outros recursos didáticos.

Na sala também existia um computador, embora todos os alunos possuissem um computador portátil (*Magalhães*). Sempre que era necessário, os alunos levavam de casa os seus computadores portáteis. As mesas e cadeiras eram modelos tradicionais. O quadro era de modelo tradicional, em xisto verde. A sala não possui quadro interativo, embora quando era necessária a utilização do projetor de vídeo se pudesse requisitar um projetor de vídeo portátil. No entanto, a sua requisição teria de ser feita com algum tempo de antecedência, uma vez que a escola possui 11 turmas. Porém, caso fosse necessário, também existia um outro fixo, na Biblioteca Escolar.

O recurso às TIC na sala de aula conduziu à mudança de métodos de ensino (Neto, 2010), apesar do “empobrecimento alienante que o mercado impõe à cultura” (Niza, 2012, p. 432) e à escola, por via da produção de programas próprios para a educação e o ensino, deixando de lado os programas, o software e as máquinas da vida real, tornando a escola numa simulação da vida (Niza, 2012). Porém, a utilização quer do computador por parte dos alunos (em atividades de pesquisa e de composição de informação), quer a nossa utilização do computador associada à utilização do projetor, demonstraram ser uma mais-valia, uma vez que aumentaram a motivação e o empenho nas tarefas, por parte dos alunos, bem como ajudaram a que eles compreendessem melhor.

A sala de aula do 3º ano A encontrava-se com as carteiras dispostas no modelo tradicional: os alunos distribuíam-se a pares pelas carteiras. No entanto, tivemos necessidade de recorrer por três vezes a mudanças na sala, uma vez que implementámos nas nossas aulas a metodologia de projeto. O trabalho em grupos ou a pares permitiu as aprendizagens cooperadas. De acordo com Freire (2005) “a educação para a sustentabilidade implica perspectivar uma nova orientação para a prática lectiva, enfatizando situações de aprendizagem activas, experienciais, colaborativas e dirigidas para a resolução de problemas a nível local, regional e global” (p.125).

Inserimos em anexo as três plantas das disposições dos alunos na sala (Apêndice 1, Apêndice 2 e Apêndice 3, pp. 109 a 111), cuja alteração de disposição do espaço se prendeu com o início da realização dos projetos de turma.

Os diferentes momentos do dia e as diferentes atividades proporcionaram tempos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individual. O trabalho em grande grupo era potenciado, essencialmente, por atividades realizadas na Área das Expressões, na leitura e escrita de textos, nas atividades lúdicas, nas experiências de Estudo do Meio, nos

jogos matemáticos potenciadores do desenvolvimento do raciocínio. Nestes momentos a função do professor deve ser a de incentivar a colaboração de todos os alunos o espírito de grupo.

Sendo a aprendizagem um processo de construção pessoal e sociocultural e a educação, como defende Bruner (1996, p.72), um intercâmbio ou encontro de mentes – a do professor e a do aluno – num contexto escolar específico, defendo com Watkins (2004) a necessidade de permitir momentos de trabalho em grupo, em que os alunos possam aprender uns com os outros. Nestes tempos de aprendizagem, o professor deve assumir o papel de orientador do grupo-turma, deve ir acompanhando os diversos grupos, questionando os alunos e incentivando-os a rever as suas conclusões ou os seus trabalhos, a não desistirem de encontrar sozinhos ou com os pares as respostas para a resolução dos problemas que as tarefas lhes vão colocando.

Segundo Zabala (1998), “as tarefas dos professores (as) neste processo [de ensino e aprendizagem] poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias” (p. 261). Ao professor cabe também a tarefa de incentivar as crianças a experimentarem novas áreas, novos materiais e novas atividades, ainda que de início possam elas mostrar alguma resistência – que até poderá vir da sua autoconsciência pela sua inabilidade ou maior dificuldade na realização dessas tarefas.

Neste grupo verificámos a existência da **necessidade de acompanhar algumas crianças com um apoio mais individualizado**, em algumas das matérias, nas suas aprendizagens. Procedemos ao acompanhamento do grupo-turma e à observação direta, durante a fase de realização das tarefas, o que nos possibilitou tomar consciência das áreas em que os alunos e as alunas tinham mais dificuldades de aprendizagens. A escola atual “tem a função de proporcionar oportunidades de aprendizagem e é nesta perspectiva que ela encontra um desafio que consiste, precisamente, em ser capaz de oferecer a cada criança a ‘ajuda’ pedagógica que esta necessita, ajustando a intervenção educativa a cada uma delas” (Filgueiras, 2010, p.14).

Existindo na turma o caso de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, era necessário assegurar a adequação da nossa prática às características específicas desse aluno, pois, como defendem Delors *et al.*,

quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação

especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas. (Delors *et al.*, 1996, p. 130)

A nossa intervenção junto do aluno da turma integrado no Regime Educativo Especial ocorreu de forma mais direta durante a fase inicial da PES. Durante esse período de observação participante pudemos perceber como, numa turma inclusiva, uma ‘professora inclusiva’ tem de encontrar forma de flexibilizar a organização do grupo, o currículo, a disposição dos alunos na sala de aula ou a composição dos grupos: desde a gestão do currículo à organização e funcionamento do grupo-turma, o professor inclusivo tem de encontrar forma de responder à diversidade e às diferentes necessidades de cada aluno. (Sanches, 2011, p. 137).

Com vista à promoção da aprendizagem por parte de todos os alunos, planificámos e implementámos atividades recorrendo a diferentes estratégias e recorremos a diferentes recursos (materiais e humanos), tendo todas as atividades sido muito bem acolhidas pelos alunos, como se poderá comprovar no capítulo 2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada.

Concluindo, consideramos que as diferenças existentes ao nível dos espaços e dos materiais, em ambas as instituições onde decorreu a nossa PES, se justificam pelas próprias características dos dois níveis educativos: o espaço da sala de atividades do JI é um espaço cuja organização está centrada nas atividades, dando oportunidade a que as crianças se envolvam em diferentes atividades, em função dos seus interesses. Já o espaço/aula do 1º Ciclo é um espaço único cujo centro é o quadro e a professora, havendo menor possibilidade de os alunos se envolverem nas atividades de acordo com os seus interesses. Esta diferença principal é justificada pelo facto de, no 1º Ciclo, se dar início às aprendizagens formais, orientadas para cumprimento de programas e de metas de aprendizagem.

Destacamos o facto de termos dado cumprimento à planificação, preparação e realização de uma atividade, durante a PES em contexto de Pré-escolar, de **articulação entre o grupo de Pré-escolar com o qual desenvolvíamos a nossa intervenção e uma turma de 1º ano do 1º Ciclo** da EB1 da Malagueira. Esta atividade de visita guiada à escola e de assistência a uma aula de 1º ano teve por objetivo facilitar o processo de transição para a escolaridade obrigatória e a esse novo ambiente educativo com que se iriam deparar no ano letivo seguinte. A “nossa” turma tinha recebido anteriormente as crianças do 1º ano e preparado algumas atividades de acolhimento aos novos amigos mais velhos.

Acreditamos que estas estratégias de articulação entre educadores e professores do 1º Ciclo acabam por promover a integração das crianças na nova escola, facilitando a sua entrada no ensino obrigatório.

No capítulo que se segue abordaremos as questões das rotinas e da organização do grupo, quer ao nível da Educação Pré-escolar, quer ao nível do 1º ciclo.

2.3.2. As rotinas e a organização do grupo

Começamos por abordar esta problemática ao nível do Pré-escolar, passando depois a abordá-la ao nível do 1º Ciclo para, no final do capítulo, apresentaremos a síntese das diferenças encontradas.

Na **Educação Pré-escolar** a gestão do tempo e o estabelecimento de rotinas institucionais cabiam às educadoras, conjuntamente com as crianças e recorrendo ao procedimento de negociação mútua. Os horários dos recreios e lanches eram coincidentes nas três salas.

As atividades diárias e semanais que surgiram, como atividades rotineiras e transversais a todos os dias da semana, na instituição, são as constantes do Quadro 10, sendo planeados e ajustados de acordo com as necessidades, ritmos e interesses das crianças.

Quadro 10. *Rotinas no Jardim-de-Infância Cruz da Picada*

HORA	ATIVIDADE DE ROTINA DIÁRIA
8h30	Acolhimento
9h	Reunião do grupo e canção do «Bom-dia»
9h10	Marcação das presenças (total; divisão por género)
9h35	Registo do tempo meteorológico
9h40	Zona das almofadas (período de acalmia) e entoação de canções e/ou lengalengas
9h50	Higiene e lanche da manhã; recreio da manhã (atividades livres)
10h45	Espaço de trabalho dirigido (diferenciado, segundo as propostas emergentes, as datas festivas, as atividades planificadas...)
12h	Higiene e almoço
13h30	Hora do conto
14h	Espaço de trabalho dirigido (diferenciado, segundo as propostas emergentes, as datas festivas, as atividades planificadas...)
15h15	Higiene e lanche da tarde; saída

Na segunda-feira surgiam, ainda, como rotineiras, as atividades de reconto das «Novidades do fim-de-semana» e de «Planificação Semanal», enquanto que na sexta-feira havia lugar às atividades de «Comunicação e avaliação semanal». Estes são momentos de extrema importância para o desenvolvimento das crianças uma vez que, quando elas são levadas a refletir e a participar ativamente em momentos de planeamento e de avaliação das atividades do grupo são levadas a descentrar-se dos seus desejos e intenções (Folque, 2001), ou seja, do seu egocentrismo, o que lhes permite perspetivar novas formas de fazer e novas ideias. Ou seja, quer a Planificação Semanal, quer as Planificações Diárias contemplavam atividades que envolviam as crianças em processos de tomada de decisão, potenciando a sua responsabilização enquanto membros do grupo.



Imagem 8. Planificação conjunta das atividades semanais e diárias

Outro aspeto importante era o desenvolvimento de atividades que permitiam quer o contacto com outros espaços (por exemplo, as idas semanais à Biblioteca), quer o contacto com elementos da comunidade educativa (como o professor de Expressão Musical ou os adultos convidados) e que tinham lugar na sala polivalente.

A questão das rotinas nas práticas educativas do jardim-de-infância pode ser vista como um dos fatores promotores da qualidade educativa. Como defende Oliveira-Formosinho (2009), a aposta pode consistir na adoção de uma conceção sócio construtivista do currículo, dado que

a investigação que se situa no paradigma contextual, provinda de diferentes domínios científicos e de várias opções teóricas, tem trazido contributos para a construção de significado de uma pedagogia participativa que permite identificar fatores de transformação dos processos de ensino e aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas. (Oliveira-Formosinho, 2009, p.11)

Para além deste aspeto, destaca esta autora que num “contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem (...) está em causa o reconhecimento do *ambiente* como segundo educador” (*ibidem*, p.11). A criação de rotinas dá, ainda, segurança às crianças, contribuindo para reduzir a sua ansiedade e dando-lhes segurança na medida em que contribuía para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.

As atividades de rotina diária (a contagem e o registo/marcação das presenças, o registo do tempo e o registo da data) eram realizadas em grande grupo, com recurso a instrumentos de regulação, tal como o mapa de presenças (Imagem 8) e do mapa do tempo meteorológico (Imagem 9).

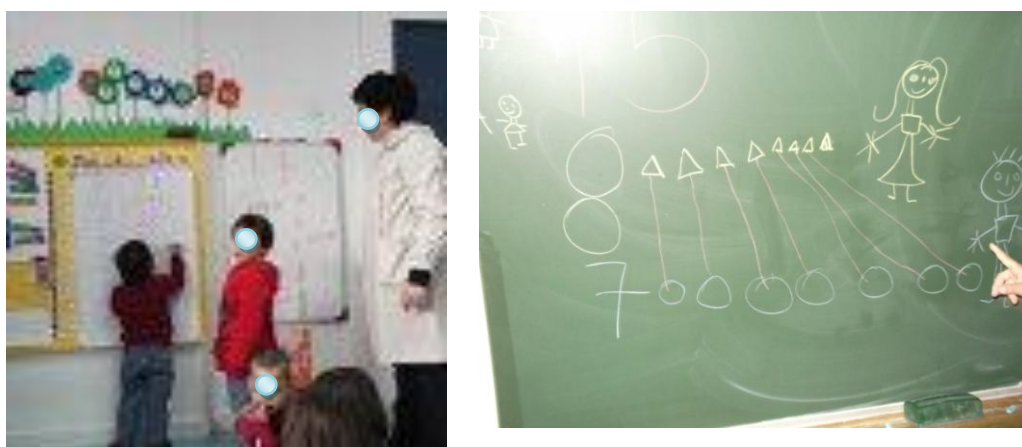


Imagem 9. Marcação das presenças e contagem, por género

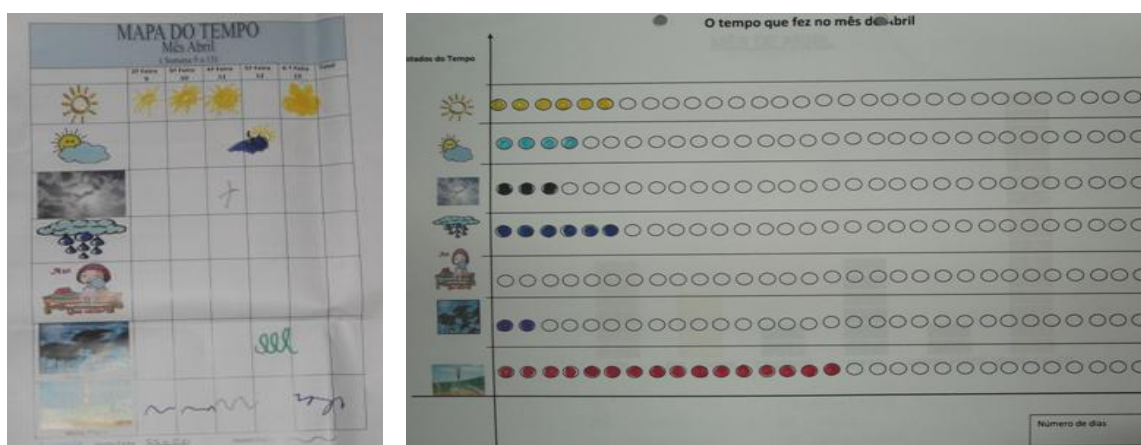


Imagem 10. Mapas semanal e mensal do tempo meteorológico

Sendo atividades rotativas no grupo de crianças, competia ao “chefe” do dia marcar o mapa com a letra “P” as presenças e com a letra “F” as faltas no mapa de presenças e assinalar

no mapa do tempo meteorológico o tempo que fazia nesse dia. Para além destas atividades, a partir delas procedemos à exploração intencional de diferentes áreas de conteúdo.

Os diferentes momentos do dia e as diferentes atividades proporcionaram tempos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individual.

O trabalho em grande grupo era potenciado, essencialmente, por atividades como as de Expressão Musical, Expressão Físico-motora, Hora do Conto e as atividades lúdicas. Nestes momentos a função do educador deve ser a de incentivar a colaboração de todas as crianças e o espírito de grupo.



Imagem 11. Momentos de trabalho em grande grupo

Sendo a aprendizagem um processo de construção pessoal e sociocultural e a educação, como defende Bruner (1996), um intercâmbio ou encontro de mentes – a do professor/educador e a do aluno - num contexto escolar específico, defendemos com Watkins (2004) a necessidade de permitir momentos de trabalho em grupo, em que as crianças possam aprender umas com as outras. Nestes tempos de aprendizagem, o educador deve ir acompanhando os diversos grupos, questionando as crianças e incentivando-as a rever as suas conclusões ou os seus trabalhos (Watkins, 2004).

Outra das tarefas do educador deve ser a de incentivar as crianças a experimentarem novas áreas, novos materiais e novas atividades, ainda que de início possam elas mostrar alguma resistência – que até poderá vir da sua autoconsciência pela sua inabilidade ou maior dificuldade na realização dessas tarefas. Porém, como defende Niza (2012), essa tarefa será melhor sucedida se existir uma “pedagogia radicada em contratos de trabalho [a qual] pede um ativo diálogo negocial” (p. 28).

Neste grupo verificámos que existia a necessidade de acompanhar algumas crianças com um apoio mais individualizado, de maneira a avançarem nas suas aprendizagens. Uma das crianças que necessitava de um apoio mais próximo era o JP (3:8), a criança mais nova do grupo. Porém, a idade das crianças não revelou ser o fator mais decisivo para a capacidade de realização de algumas tarefas, uma vez que o desenvolvimento individual difere de criança para criança. Para Vygotsky (2007) é o desenvolvimento linguístico da criança (as suas competências ao nível da língua materna) que desempenha o papel central na produção de pensamento e nas aprendizagens.

Na organização do grupo tentámos pôr em ação uma verdadeira “comunidade de aprendizagem”, no sentido exposto por Watkins (2004), deixando espaço e tempo para a diversas formas de estrutura social no grupo: incluir momentos de trabalho de pares, passando para momentos de trabalho em pequenos grupos, mas incluindo também momentos de reflexão no grande grupo e, ainda, não esquecendo de dar oportunidade para as crianças desenvolverem trabalho autónomo, individual, à mediada não só dos gostos das crianças, mas também à medida das suas capacidades e necessidades.

A sala do 1º Ciclo onde desenvolvemos a PES II não estava dividida por áreas de conteúdo, como no jardim-de-infância. No entanto, todos os conteúdos relativos às diversas áreas de conteúdos foram abordados nas aulas, de forma interdisciplinar.

A nossa intervenção pedagógica em contexto de 1º Ciclo do EB colocou-nos em contacto com uma turma de 3º ano, como já referimos. Assim, algumas das nossas preocupações constantes prenderam-se com a necessidade de preparar os alunos para as exigências académicas futuras (nomeadamente o facto de no 4º ano existirem as Provas Finais de Ciclo de Português e de Matemática). Assim, preocupámo-nos com a necessidade de alcançar um ambiente de sala de aula calmo, que conduzisse à concentração e à atenção de todos os alunos nas tarefas propostas.

Relativamente às rotinas, e existindo no 1º Ciclo um currículo nacional a cumprir e uma carga letiva específica para as diferentes áreas curriculares, existia um horário semanal mais ou menos rígido, ainda que pudesse ser ajustado em ocasiões especiais e fundamentadamente, como aconteceu aquando da visita à escola do escritor António Mota ou quando a turma celebrou o Natal com a realização de um concerto natalício na escadaria da Igreja de Santo Antão, na Praça do Giraldo.



Imagem 12. Receção ao escritor António Mota (atividade de articulação com a comunidade escolar) e concerto de Natal.

O horário semanal da turma era o seguinte:

Quadro 11. *Horário Semanal da Turma*

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09.00 – 09.45	Mat	Port	E.M	Inglês	Port
09.45 – 10.30	Mat	Port	E.M	E.M	Port
	Intervalo				
11.00 – 11.15	Exp	E.M	Port	Mat	Port
11.15 – 11.45	Exp	E.M	Port	Mat	Exp
11.45 – 12.30	E.M	AFD	Exp	. Mat	E.M
12.30 – 14.00	Almoço				
14.00 – 14.45	Port				
14.45 – 15.30	Port			Port	
15.30 – 15.45	Intervalo				
15.45 – 16.30	Música			EXP	Inglês
16.45 – 17.30	Jogos Matem.	AE	AFD	AE	Inglês

Ao longo da nossa intervenção pudemos verificar que existia a necessidade de acompanhar algumas crianças com um **apoio mais individualizado**, em algumas das matérias, nas suas aprendizagens.

A **pedagogia diferenciada** foi uma realidade e uma necessidade, imposta pela existência de ritmos de trabalho e de ritmos de aprendizagem que variavam de aluno para aluno. Procedemos ao acompanhamento do grupo-turma e à observação direta, durante a fase de realização das tarefas, o que nos possibilitou tomar consciência das áreas em que os alunos e as alunas revelavam mais dificuldades de aprendizagens, como se revela no documento-síntese de avaliação da turma, inserido no Apêndice 4 (p. 112).

Todo o planeamento da atividade letiva foi feito em estreita colaboração com a professora cooperante, bem como com os nossos convidados, quando era esse o caso. **Na seleção de estratégias e materiais foi privilegiada a articulação curricular, entre as diversas áreas programáticas.** Houve ainda oportunidade de fazermos a **articulação horizontal com**

todas as outras turmas da Escola, nomeadamente aquando da ida à escola do escritor António Mota.

Com vista à promoção da aprendizagem por parte de todos os alunos, planificámos e implementámos atividades recorrendo a diferentes estratégias e recorremos a diferentes recursos (materiais e humanos), tendo todas as atividades sido muito bem acolhidas pelos alunos, como se poderá comprovar no capítulo 2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada.

Também as **interações com as mães, os pais e outros familiares** ficaram documentadas, quer nas Reflexões Semanais que produzimos ao longo da PES, quer nos capítulos seguinte.

No que respeita aos materiais, destacamos a utilização de dois equipamentos pedagógicos que se revelaram de grande importância: o computador e o projeto de vídeo. De facto, a utilização do projetor de vídeo funcionou muito bem, pois através desta forma de apresentar os conteúdos os alunos percebiam melhor os conteúdos que se estavam a abordar, revelando-se até ficavam mais motivados. Isso aconteceu, por exemplo, com um jogo de Matemática que apresentámos com recurso ao computador e ao vídeo projetor, que tinha por objetivo desenvolver o cálculo mental: todos os alunos tinham a possibilidade de ver o jogo ao mesmo tempo, podiam racionar para discutirem em conjunto a melhor forma de selecionar o problema que se tinha apresentado.

Numa perspetiva de comparação entre os dois contextos educativos, o do Pré-escolar e o do 1º Ciclo, verificamos que, enquanto no JI as atividades, os espaços e os materiais foram colocados ao serviço do grande objetivo de “aprender a brincar”, havendo uma grande liberdade, para as crianças, na escolha das atividades, na sala de aulas do 3º ano predominava o objetivo de criação e manutenção de um ambiente de calma; aqui o cumprimento de regras de comportamento (expostas nas paredes da sala, nos placares aí existentes) mais rígidas tinha por fim permitir a concentração, necessária às aprendizagens formais.

2.3.3. A gestão do currículo: planeamento e avaliação

A **Educação Pré-escolar** não tem um currículo rígido, como acontece no 1º Ciclo. Contudo, a intervenção educativa na sala onde decorreu a nossa PES I teve sempre por base uma planificação ou gestão curricular com intencionalidade pedagógica.

O planeamento e a avaliação da intervenção encontravam-se associados. O planeamento das atividades era realizado semanalmente com as crianças, preferencialmente à segunda-feira e no período da manhã. A avaliação era realizada à sexta-feira, no período da tarde.

Como instrumentos de suporte à avaliação, não era utilizado, pela educadora cooperante nem o portefólio, nem a escala COR, nem uma ficha de oportunidades educativas. Em entrevista informal à Educadora pudemos constatar que a mesma reconhece a importância do envolvimento das crianças nas atividades em que participam, embora não utilizasse nenhuma escala de envolvimento. A avaliação das crianças, na sala A do JI da Cruz da Picada era baseada nas *Metas de Aprendizagem* definidas pelo Ministério da Educação e Ciência.

Contudo, no âmbito da PES procedemos à recolha de informações sobre as crianças e sua avaliação segundo a escala COR, que apresentamos no Anexo 4 (p. 112).

Podemos definir o COR como um instrumento de avaliação ou guia orientador da atuação do educador, que poderá servir de ponto de referência para a observação, registo e análise do comportamento das crianças dos 2 anos e meio aos seis anos de idade.

Sendo um instrumento de avaliação integrado no modelo curricular High Scope, encontra-se, logicamente, associado à perspetiva construtivista (baseada nos estudos de Piaget e de Dewey). Concebe-se a criança como um ser que age, interage e se desenvolve a partir das experiências e do meio em que está inserida, bem como dos fenómenos que observa e experimenta, fundamentando este modelo uma conceção de aprendizagem pela ação.

No contexto, pois, de uma conceção centrada na criança e no seu desenvolvimento, o registo contínuo dos comportamentos da criança durante determinados períodos de tempo poderá permitir uma apreciação muito mais válida do desenvolvimento do que a que pode provir de observações isoladas.

O modelo curricular High Scope e a escala avaliativa COR que lhe está associada podem mostrar claramente a importância da ação da criança sobre o meio (o espaço físico e também o contexto social onde decorrem as interações sociais capazes de resultarem na aquisição de conhecimentos) na construção de conhecimento, como defendiam Piaget e Vygotsky.

O COR pode e deve funcionar como um guia, contribuindo para a qualidade da observação ao ajudar a focar a observação que se faz das crianças nos seus comportamentos que consideramos significativos do ponto de vista das aprendizagens e da educação em geral.

Considerando que uma das formas de tornar efetiva a recolha e registo de dados poderia ser a utilização da escala COR, ponderámos utilizar um instrumento de recolha de

informação, que incluísse os tópicos a avaliar em cada área de desenvolvimento, como ilustra o Quadro 12 que a seguir apresentamos.

Quadro 12. *Registro de Observação de Crianças (COR) - Modelo Curricular High/Scope*

Avaliação das crianças, segundo a escala COR			
Observação feita no dia: ____/maio/2012 Atividade(s): _____			
		Nomes das Crianças	
I Iniciativa	Expressão de escolhas		
	Resolução de problemas		
	Envolvimento em atividades complexas		
	Cooperação em rotinas do programa		
II Relações Sociais	Relações com os adultos		
	Relações com as outras crianças		
	Criança de relações de amizade com outras crianças		
	Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais		
	Compreensão e expressão de sentimentos		
III Representação Criativa	Confeção e construção		
	Desenho e pintura		
	Faz-de-conta		
IV Música e Movimento	Demonstração de coordenação física		
	Demonstração de coordenação manual		
	Imitação de movimentos a um ritmo constante		
	Seguir a música e as orientações do movimento		
V Linguagem e Competência de Leitura e de Escrita	Compreensão da linguagem oral		
	Fala		
	Demonstração de interesse por atividades de leitura		
	Demonstração de conhecimentos acerca de livros		
	Iniciação de leitura		
	Iniciação da escrita		
VI Lógica e Matemática	Classificação		
	Utilização das palavras não, alguns e todos		
	Organização de materiais em ordem de graduação		
	Utilização de comparativos		
	Comparando quantidades de objetos		
	Contagem de objetos		
	Descrição de relações espaciais		
	Descrição de sequência e tempo		

Uma vez que todas as crianças têm tempos de crescimento e amadurecimento distintos, bem como motivações e formas de aprender diversas (Neto, 1995; Watkins, 2004), pareceu-nos importante indicar a data em que ocorreu a situação registrada, para que ficasse explícita a sequência das observações e a distância de tempo que as separava. O hábito de

realizar, diariamente, registos deste tipo parece-nos ser de uma enorme importância para o educador, que se deseja um profissional competente e em contínua atualização (Alarcão, 2001; Leite e Alarcão, 2006).

Quanto ao planeamento, foram realizadas planificações semanais e diárias. O trabalho em equipa pedagógica, relativamente à equipa de educadoras do JI da Cruz-da-Picada, aconteceu em atividades pontuais quer ao nível do Departamento de Pré-escolar, quer ao nível do Jardim-de-Infância. As atividades planificadas constavam do PAA do Agrupamento.

Ao nível do grupo que acompanhámos durante a PES, o trabalho em equipa que realizámos com a educadora cooperante, aconteceu nas fases de planificação das atividades, mas também durante a realização das atividades, sempre que as crianças trabalhavam em pequenos grupos. Os restantes adultos (animadora e auxiliar) foram também importantes neste trabalho em equipa, sobretudo quando foram realizadas saídas para o exterior e sempre que havia lugar à realização de alguma atividade festiva que envolvesse as famílias ou outros elementos da comunidade, embora não tivessem intervindo ao nível da planificação curricular.

Diariamente, à animadora e à auxiliar competia a orientação e a guarda das crianças fora do horário da educadora, ou seja, na componente de apoio à família. O Projeto Curricular do Jardim-de-Infância retrata da seguinte forma esta componente de apoio à família, relativamente ao número de crianças da sala A contemplada por cada componente:

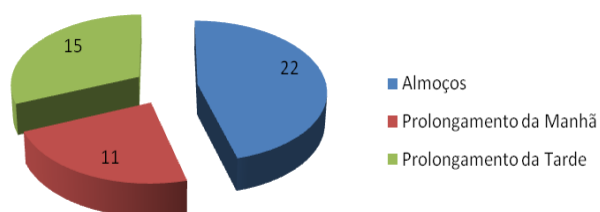


Gráfico 5. Componente de Apoio à Família na Sala A

Fonte: Projeto Curricular do JI Cruz-da-Picada

O trabalho em equipa, nesta fase de preparação para a profissão como é a PES, é fundamental sob todos os pontos de vista: desde logo para o educador ou professor estagiário, que tem conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial, mas que ensaia pelas primeiras vezes o contacto e o controle direto de um grupo de crianças, que é responsável pelo planeamento das atividades, pela dinamização do grupo, pela gestão do tempo; para as instituições, uma vez que a dinâmica de quem vem de novo (cheio de ideias) e está a ser avaliado é sempre importante; e, sobretudo, para as crianças, dado que o acompanhamento

que é feito por mais do que um educador passa a ser feito por dois (neste caso, duas educadoras) e, uma vez que o grupo tem vinte e duas crianças, pôde haver um acompanhamento diferente, mais próximo do que as crianças precisavam, até porque neste grupo de crianças algumas delas tinham, por vezes, comportamentos problemáticos, devido às suas condições de vida (as crianças institucionalizadas).

Esse é o verdadeiro espírito de uma comunidade de aprendizagem, que assenta no trabalho colaborativo, ou trabalho cooperativo, no trabalho de equipa entre todos os seus membros, adultos e crianças, como defendem Rogoff *et al.* (2000, p.338), uma vez que a “colaboração ocorre durante todo o programa, entre todos os membros. (...) A natureza cooperativa do programa aplica-se aos adultos envolvidos, não apenas às crianças”. Este trabalho colaborativo, em equipa pedagógica, foi importante, sobretudo em algumas atividades como as saídas ou visitas de estudo, o desenvolvimento do Projeto de Intervenção que adiante exporemos, as atividades mais práticas como as de culinária, as atividades que envolveram todos os grupos do Jardim-de-infância ou as que trouxeram a comunidade à nossa sala.

Consideramos que deve ser dado especial destaque ao envolvimento das crianças neste trabalho em equipa ou trabalho colaborativo, uma vez que foi sempre nossa preocupação envolvê-las ativamente na construção das suas aprendizagens, tendo implementado o “Conselho de Cooperação” (Louseiro, 2011, p.14), cuja realização “permite o livre exercício da prática democrática direta, com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem”.

Também as famílias foram interventivas, durante a PES realizada no Pré-escolar, não ao nível da gestão do currículo, mas ao nível da avaliação das atividades, nomeadamente aquelas que tiveram as famílias como destinatários diretos.

As famílias eram convidadas informalmente a participar na vida da escola, logo a partir da primeira reunião de pais/encarregados de educação que se realizava no início do ano letivo. No PCT encontrava-se formalizada essa colaboração, que era alvo de apreciação em nova reunião de pais/encarregados de educação no fim do primeiro período. O trabalho com os pais é fundamental para se conhecer e compreender a criança. Educadores e pais, JI e família devem ter os mesmos objetivos: procurar um desenvolvimento harmonioso da criança em todos os aspetos e ter sucesso na aprendizagem (Watkins, 2004; Dressen & Polonia, 2007; Teixeira, 2008; Esteves & Anastácio, 2010).

Apesar de a periodicidade com que as famílias vão ao Jardim-de-Infância espontaneamente não estar contabilizada, de uma forma geral e tendo em conta a idade das

crianças, os pais estão muito presentes no dia-a-dia. No ano letivo de 2011/12 e partir de fevereiro (data de entrada ao serviço da atual educadora), os pais estiveram no Jardim-de-Infância em momentos mais formais quatro vezes e informalmente todos os dias: de manhã, para deixarem as crianças, à tarde para as recolherem. Esses momentos foram aproveitados por ambas as partes para, em conversa informal, se pedirem ou fornecerem informações, quer sobre as crianças e o seu desenvolvimento, quer sobre as atividades e projetos em curso.

Para que a educação pré-escolar seja um complemento da ação educativa da família é bastante importante a articulação adequada entre o estabelecimento educativo e as famílias. A **Carta de Princípios para uma Ética Profissional** da APEI¹⁵, no seu **Preâmbulo**, estabelece os seguintes princípios no “**No compromisso com as famílias**”:

- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.
- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.
- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.
- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.
- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.
- Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais.

O modelo de trabalho do **MEM** constituiu a fonte inspiradora que orientou o nosso trabalho com as famílias, durante a PES I. Como explica Niza (1996) a comunidade educativa em geral – dos vizinhos a outros recursos da vida real – e a família em particular podem constituir uma importante fonte de conhecimento para as crianças, e vice-versa. Assim, **na planificação cooperada das diferentes semanas do estágio foram incluídos momentos concretos e intencionalmente desenhados para a articulação com as famílias e com diversos membros da comunidade educativa**: tivemos as famílias como destinatários específicos de momentos importantes para a vida das crianças como foram o Dia do Pai, o Dia da Mãe e a Inauguração da Nova Mercaria; tivemos a presença de diversos convidados (as professoras de Filosofia para Crianças e de Educação Física, o carpinteiro); tivemos a presença das crianças da turma do 1º Ciclo que também nos acolheu; tivemos a presença dos idosos do Centro de Dia do Bairro Alto dos Cucos. Destacamos ainda o facto de termos iniciado a PES no JI com uma

¹⁵ Cf. Anexo 5.

apresentação mais ou menos formal da nossa presença no Jardim-de-Infância através do envio para as famílias de um Cartão de Apresentação¹⁶.

No sentido de proporcionar a comunicação entre as crianças e as famílias, promovemos a **utilização do Caderno da Escrita para divulgação de trabalhos**, como ilustra a Imagem 13.



Imagem 13. Divulgação de trabalho, no Caderno da Escrita.

Consideramos que, no final do ano letivo, na altura em que finalizámos a PES, e após a **alteração de algumas rotinas, como a da marcação das presenças**, as crianças revelavam uma postura mais adequada no período do acolhimento e no início das atividades do dia, e que algumas delas desenvolveram competências no cálculo mental, ao nível das associações.

Passando à abordagem da gestão curricular e da avaliação durante a nossa **intervenção no 1º Ciclo do EB**, importa referir a particularidade de que se revestiu o período de Observação Direta, durante o qual acompanhámos diretamente o aluno PZ, que é um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem, visto que estava inserido na turma de 3º ano, mas encontrando-se ao nível do 1º ano de escolaridade, em termos de aprendizagens.

O PZ estava a ser acompanhado por uma professora da Educação Especial, apenas uma hora por dia. Porém, quando a professora de Educação Especial não estava presente, esse

¹⁶ Cf. Apêndice 6.

acompanhamento teria de ser feito pela professora titular da turma. Pudemos verificar a dificuldade que um professor tem em gerir a turma e dar o apoio necessário aos diferentes alunos, nomeadamente aos que se encontram inseridos no regime Educativo Especial. É uma criança que sofre de uma anemia crónica para além de outros problemas de saúde.

Durante o acompanhamento que fomos fazendo ao PZ pudemos observar que era um aluno com uma grande vontade de aprender, por vezes nem precisávamos de dizer o que ele tinha de fazer que ele, por si próprio, tomava essa iniciativa. O PZ conseguia ler muito bem, mas não compreendia o que lia. Ao nível da matemática, para que compreendesse e resolvesse operações numéricas ou correspondências, foi necessário encontrar uma forma de lhe explicar os exercícios para que ele conseguisse perceber. Uma das estratégias que utilizámos com o PZ na resolução das operações foi a seguinte: numa folha à parte, através de uma reta numérica ou de desenhos, explicávamos-lhe as operações. E através desta estratégia ele acabava por conseguir resolver os exercícios. Este nosso acompanhamento ao aluno PZ, um aluno que tem Necessidades Educativas Especiais, leva-nos a ponderar a importância que têm as estratégias adotadas na sala de aula.

A necessidade de o professor recorrer a diferentes estratégias, ou a estratégias diversificadas, tem a ver com o facto de ter perante si uma grande heterogeneidade de aprendentes, com capacidades e formas de aprender bastante diversas. Na turma também existem alunos com alguns problemas de saúde e de aprendizagens, como era o caso do R que tinha problemas ao nível das aprendizagens, sendo um aluno repetente. Já o aluno F tinha problemas de saúde que influenciavam as suas aprendizagens, sofrendo de síndrome de Asperger.

Coelho (2010), num estudo muito interessante centrado na diferenciação pedagógica, defende que nela (a diferenciação pedagógica) reside a solução para os problemas da escola atual, que é a escola da era do global, da facilidade do acesso à informação e de uma aparente facilidade no acesso à aprendizagem e ao conhecimento. Porém, esta escola de massas não está suficientemente preparada e equipada para o ensino individualizante e que vá ao encontro das capacidades (potencialidades ou dificuldades) de cada um dos alunos, como defende Santos (2009). Apesar de a minha presença nesta escola ser ainda muito curta, pude já perceber que os recursos humanos são muito reduzidos, quando se trata de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Todo o planeamento da atividade letiva foi feito em estreita colaboração com a professora cooperante, bem como com os nossos convidados, quando era esse o caso. **Na seleção de estratégias e materiais foi privilegiada a articulação curricular, entre as diversas áreas programáticas.** Houve ainda oportunidade de procedermos à articulação horizontal com

todas as outras turmas da Escola, nomeadamente aquando da ida à escola do escritor António Mota.

Durante o decorrer dessa atividade pudemos observar, a partir de um interessante diálogo entre os alunos, que se mostravam muito motivados com a perspetiva que lhes apresentámos a proposta de serem eles próprios “escritores”.

Por um lado, constituiu um momento de boa disposição, uma vez que o diálogo que se estabeleceu veio enriquecer as interações entre alunos e professora, essencialmente no que respeita à **construção de um bom ambiente relacional**. Estabeleceu-se um encontro afetivo, no qual existiu empatia, respeito e escuta, os quais constituem princípios-base de interações positivas (Wells, 1986). Estas interações vão além do sistema de iniciação-resposta-avaliação e devem ser cultivadas (Cazden, 2001).

Por outro lado, verificámos que a turma gostava imenso de trabalhar segundo a metodologia de projeto. Todos os alunos ficaram bastantes motivados, dando sugestões de tarefas, disponibilizaram-se para pesquisar e trazerem de casa a informação necessária para a realização do projeto de escrita colaborativa.

Este aspeto prende-se com um outro também muito importante: que tanto a escola como o professor da turma não podem ficar indiferentes à vontade dos alunos e devem encarar este desafio como uma forma de aprendizagem construtiva. Segundo Nunes e Ponte (2008, p. 14), os projetos são considerados uma estratégia essencial na promoção da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que promovem dinâmicas colaborativas entre professores. Nesse sentido, a escola deve mobilizar os conhecimentos dos professores, proporcionando a partilha de saberes e competências para assim elaborarem um planeamento que vai ao encontro daquilo de que a escola mais precisa.

Pudemos verificar que os alunos da turma gostavam de trabalhar em parceria com os colegas, tendo os mais rápidos o hábito de ir ajudar os mais lentos na execução das tarefas.

Para melhor compreendermos este ponto é necessário fazer uma pequena abordagem sobre em que consiste o trabalho cooperativo. Ele traduz-se no facto de um grupo de crianças trabalharem com um mesmo objetivo, atingindo assim um produto final, tal como declara Dees, citado por Fernandes (1997):

Quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo. (p. 564)

Este é um dos aspetos sobre o qual fomos pesquisando e refletindo bastante ao longo da PES, pois, como defende Niza (1998), a

escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nele, os educandos deverão criar aos seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p.141).

Optámos ainda por práticas pedagógicas que promovessem o conhecimento científico dos alunos, tais como a resolução de problemas e a **realização de atividades experimentais** que

diversifiquem as formas de intervenção/participação dos alunos nas aulas, criando oportunidades de discussão entre estes, através de trabalho de grupo e de projecto, tanto nas aulas ditas normais como no laboratório. As práticas pedagógicas devem ainda promover a utilização de novas tecnologias e dar importância ao ensino experimental. (Leal et al., p.2)

As atividades experimentais assumem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem das ciências e promovem a integração da dimensão teórica/prática do conhecimento (Martins, 2011). Jacques Delors defende, no relatório para a UNESCO “Educação. Um tesouro a descobrir”, de 1996, a necessidade de a escola corrigir as diferenças sociais, nomeadamente através da iniciação precoce à ciência e às tecnologias.



Imagem 14. Realização de experiências e posterior registo



Imagem 15. Utilização pedagógica do computador

Consideramos que todas estas estratégias se integram numa perspetiva socio-construtivista da aprendizagem: **as aprendizagens fazem-se em contextos de interação com os outros, os alunos aprendem pela ação e pela experiência**, como defendem Bruner (1996) e Vygotsky (1978). Para além do mais,

as experiências com os pares podem, de forma direta, promover, alargar, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como o ajustamento ou adaptação pessoal e social do indivíduo. (Lopes *et al*, 2006).

Também **a relação entre a escola e a família** nos parece ser um dos aspetos mais importantes para o equilíbrio e o bom desempenho dos alunos, como demonstram diversos estudos, uma vez que a família e a escola são os dois pilares da educação das crianças (Young, 2007; Marques, 1991; Penetra, 2010; Cebolais, 2010; Oliveira, 2010).

Os pais podem participar na vida da escola de uma forma apenas passiva, ou então podem fazê-lo participando ativamente, colaborando com os professores e as escolas não só quando são solicitados a irem à escola saber informações sobre os seus filhos, mas também para auxiliarem nos projetos das turmas, por exemplo. Ou até mesmo para apresentarem à turma alguns aspetos relacionados com a sua profissão. Dessa forma, cria-se não só o respeito mútuo, mas influencia-se positivamente as crianças, uma vez que dessa interação surgem objetivos comuns (Cebolais, 2010). Aliás, a relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola, nos seus mais variados aspetos, são referidas como mais-valias para o sucesso dos alunos e como tendo implicações positivas não só para os alunos, mas também para professores e o serviço educativo que a escola presta (Oliveira, 2010).

2.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada

O trabalho de projeto em todas as suas vertentes, desde a fase de concepção até à fase da comunicação no grupo e da divulgação à comunidade, foi a metodologia que privilegiámos nas duas fases da nossa intervenção pedagógica, quer no Pré-escolar, quer no 1º Ciclo do EB.

Trabalhar segundo a pedagogia de projeto pode tornar as aprendizagens mais próximas das crianças. Esta pedagogia “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. (...) Pressupõe uma criança que seja cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem “ (Vasconcelos, 1998, p.133, citada por Almeida, 2011, p.5).

O trabalho em projetos deve partir sempre de um interesse ou de uma necessidade da criança (Gomes, 2011). E Vasconcelos *et al.* (2012) defendem que, independentemente dos modelos curriculares adotados pelos educadores, o trabalho de projeto em sala de atividades poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento.

Desenvolver um projeto pressupõe a previsão de um processo e de um produto final, o que tem como referências um qualquer ponto de partida, uma situação que se quer modificar, um problema que se quer resolver, uma curiosidade a satisfazer (Vasconcelos, 1998). Para tal, é necessário colocar as seguintes questões: porquê? Para quê? Como?

Porém, qualquer que seja o modelo curricular adotado pelo educador de infância, trabalhar a pedagogia de projetos implica transformar a sala de atividades numa comunidade de aprendizagem, onde os alunos são, na perspetiva de Watkins (2004), parte integrante da tribula, não são meros passageiros, são agentes ativos das suas aprendizagens.

A aprendizagem cooperativa assenta numa perspetiva de inclusão escolar, pois um dos princípios basilares desta é a organização dos grupos na base da heterogeneidade (Leitão, 2010, citada por Serrano, 2010). Esta organização do trabalho de aprendizagem revela-se como a melhor estrutura social para aquisição de competências, como defende Fernandes (2009), uma vez que o sucesso do grupo depende do sucesso de cada um dos seus elementos; e quando o grupo trabalha como uma comunidade de aprendizagem em que a aprendizagem se efetiva através de tarefas várias que fazem com que as crianças partilhem decisões, tarefas e responsabilidades, estamos perante um referencial teórico socioconstrutivista: nele todos os elementos do grupo têm um papel ativo, integrando gradualmente novos conhecimentos,

estabelecendo relações com os que já possuem, reorganizando-os e enriquecendo-os (Fernandes, 2009). Ora quando as aprendizagens são estruturadas numa perspetiva inclusiva e cooperativa, tendo por base a heterogeneidade da população escolar, essa pode ser uma excelente oportunidade para o jardim-de-infância/a escola e os educadores/professores discutirem criticamente e definirem o currículo, reorganizando-o numa perspetiva de funcionalidade, de sentido e de significado que as aprendizagens têm para as crianças/os alunos (Leitão, 2010, citado por Serrano, 2010).

Nesta pedagogia educativa tornam-se imprescindíveis “Os processos de ‘negociação’ e ‘consenso’ preconizados por Bruner (1986) (...) [tal como] *o projecto*, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e transacções elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma acção mútua emergente.” (Vasconcelos *et al.* 2012, p.10).

Alguns dos princípios que orientaram a nossa atuação de educadora-estagiária foram inspirados nos princípios do MEM, nomeadamente as atividades de segunda e de sexta-feira, nas quais, em Conselho, se dava voz às crianças: na segunda-feira, aquando da planificação semanal e na sexta-feira, quando se procedia à avaliação das atividades da semana e se perspetivava já a semana seguinte.

Consideramos que os princípios pedagógicos do MEM potenciam a criação de comunidades de aprendizagens, no sentido apresentado por Watkins (2004): defende o recurso a diferentes fontes, incluindo pessoas, sendo o educador um mobilizador desses recursos, enquanto que **das crianças se espera que aprendam não só com os adultos, mas também umas com as outras, cabendo-lhes também assumirem a sua quota-parte na definição e negociação das regras e na definição das tarefas e na avaliação dos processos e dos resultados.**

Destacamos na nossa prática durante a PES, a importância dos **momentos de avaliação semanal realizada em conselho, bem como os momentos de planificação semanal**, os quais vão ao encontro dos princípios pedagógicos e das conceções estratégicas do MEM. Rebelo (2011, p.71) evidencia o facto de o modelo do MEM ser um modelo sociocêntrico de aprendizagem, que promove o desenvolvimento das competências evidenciadas na ação, “um modelo que assenta numa cultura pedagógica que se instrumentaliza na ação democrática e no trabalho cooperativo entre alunos e professor” ou educador. Destacamos ainda **a utilização do caderno de escrita para divulgar os trabalhos das crianças**, para além de ter potenciado o diálogo com a família.

A Figura 3 representa a articulação que deve existir entre as diversas componentes da

planificação das atividades numa comunidade de aprendizagem, de acordo com Watkins (2004).



Figura 3. Planificação das atividades numa Comunidade de Aprendizagens

(Tradução nossa e adaptação da figura apresentada por Watkins, 2004, p.7)

As atividades concretizadas, que proporcionaram aprendizagens colaborativas, foram várias: o **desfile Carnavalesco**, a comemoração do **Dia da Mãe**, a comemoração do **Dia do Pai**, a confeção do **folar da Páscoa** e o **Jogo da caça ao ovo**, a **Festa do Pijama**, a comemoração do **Dia da Primavera**. Porém, o grande projeto de intervenção foi o «**Projeto de renovação da Mercearia**», cujo objetivo principal era a melhoria da qualidade dos recursos pedagógicos dessa área da sala de atividades.

Os recursos disponíveis e a qualidade dos espaços e materiais foram uma preocupação nossa, ao longo da PES. Alguns autores defendem a necessidade de organizar e reorganizar continuamente os espaços (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008, p.27), de acordo com os objetivos educacionais; o espaço nunca é neutro, pois “a mera presença (ou ausência) de determinados elementos e sua organização (...) sempre está comunicando alguma mensagem, direta e/ou indiretamente, para seus usuários, mesmo em contextos habituais ou diários”. Desta forma foi crescendo a nossa atenção para com a qualidade dos espaços e dos materiais da sala, a sala A do Jardim-de-Infância Cruz da Picada. O olhar para o interior conduziu ao desenho do Projeto de Renovação da Mercearia. Já o olhar para o exterior conduziu-nos à reflexão sobre a importância das livres brincadeiras nesta faixa etária.

Ao brincarem ao faz-de-conta, as crianças desenvolvem a livre expressão e a imaginação. O jogo simbólico está sempre presente, as crianças produzem por imitação diversos papéis sociais onde a comunicação e o brincar em grupo têm um grande significado, permitindo o desenvolvimento da área do conhecimento do mundo (*Orientações Curriculares para o Pré-escolar*). E um dos maiores sentidos que deverão ser atribuídos ao brincar e ao faz-

de-conta devem ser, parece-nos, o desenvolvimento de competências sociais, de compreensão dos outros e de si mesmo, do despertar de conceitos como os da tolerância, da solidariedade, da entreajuda. O brincar deve ser entendido como uma das ferramentas do educador.

Quanto aos **grandes sentidos do projeto**, ele teve como finalidade diagnosticar, planificar, intervir e avaliar a renovação do espaço da Mercearia, espaço do faz-de-conta privilegiado nas brincadeiras livres das crianças deste grupo de jardim-de-infância. Pretendemos favorecer, com essa intervenção no espaço, proporcionar às crianças “um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 11), ou seja, transformar esse espaço num ambiente educador, por forma a potenciar o pleno desenvolvimento das crianças.

Com base no conhecimento que fui adquirindo sobre as crianças e os seus interesses, defini a questão central «**Como poderá o grupo renovar o espaço da Mercearia?**», a partir da qual se definiram como **grandes intenções**:

- ▶ Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas do grupo;
- ▶ Favorecer atividades e projetos de iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social;
- ▶ Apoiar e dinamizar o grupo na reconversão da mercearia da sala, mediante a observação de outras que possam servir de referência;
- ▶ Desenvolver a expressão oral e o interesse por diferentes formas de expressão, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos, visitas de estudo e contacto com o mundo real, partilha de histórias, reformulação da área da mercearia e, simultaneamente, trabalhar articuladamente diferentes domínios curriculares;
- ▶ Envolver as famílias no processo de renovação da área da mercearia;
- ▶ Desenvolver nas crianças o sentimento de pertença ao grupo, através da participação de todos no projeto e da contribuição de todos para a vida do grupo.

O **Projeto de Renovação da Mercearia** esteve, desde o seu início, fundamentado no **princípio da democraticidade**, tendo, aliás, surgido a partir da análise do interesse e motivação das crianças – da sua predileção – por aquele espaço. Pode considerar-se, pois, que este projeto **partiu das propostas emergentes das crianças**, não de uma proposta individual, mas do interesse de todo o grupo, e foi fruto de uma constante troca de opiniões entre as crianças entre si e entre as crianças e as educadoras.

O trabalho foi desenhado, implementado e avaliado em parceria (adultos e crianças) e o seu desenvolvimento permitiu a criação de momentos de aprendizagem colaborativa ou

cooperativa, tendo o grupo funcionado como uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Watkins, 2004).

O desenvolvimento do projeto centrou-se, pois, no planeamento conjunto, antecipado e continuamente reformulado, com esforço continuado de dias e semanas e, como tal, exigiu avaliações intermédias e uma avaliação final, também cooperativas. Assim, no desenvolvimento do Projeto de Renovação da Mercearia da Sala A, as crianças mostraram-se constantemente motivadas e empenhadas, escolhendo entre as atividades fornecidas pelas educadoras e partilhando com as educadoras as responsabilidades pelas suas próprias aprendizagens. O grupo funcionou, pois, como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, que o trabalho cooperativo proporcionou.

As áreas de conteúdo com maior incidência foram face às características do grupo e ao tipo de projeto a desenvolver, todas as áreas de conteúdo contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social (área integradora e transversal ao currículo) e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica, da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A “nossa nova mercearia” contribuiu ainda para potenciar o jogo simbólico e a dramatização livre, tendo sido também a oportunidade (única, até à altura no presente ano letivo) de as crianças utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), facto que foi marcante na vida de algumas delas – como o H (5:7) e a I (5:9) –, dadas as características do seu contexto familiar. Ao longo do projeto, o domínio da Expressão Plástica revelou-se instrumental para a concretização de várias atividades e para o êxito do projeto e o seu resultado final, proporcionando ao grupo momentos muito ricos de expressão e comunicação.

O **Projeto de Renovação da Mercearia** foi desenvolvido em quatro **fases**: Fase 1 – Definição do problema; Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase 3 – Execução; Fase 4 – Divulgação e avaliação.

O projeto foi desencadeado a partir da nossa observação recorrente de que a área da Mercearia era uma das preferidas pelas crianças nas suas brincadeiras de faz-de-conta e da constatação de que todas as crianças para aí traziam, semanalmente, embalagens vazias dos mais variados produtos, que compravam e vendiam.

Um dia a S (5:5) disse «Só é pena não termos dinheiro!». Perguntámos-lhe, então, o que é que ela gostava de ter mais na mercearia da nossa sala. A resposta despoletou a definição do problema que tínhamos de resolver: renovar aquele espaço, com tão poucos recursos e tão pequeno e desatualizado. Um dia provocámos o questionamento e a discussão

sobre o assunto. Estava, assim, definido o problema para o qual o nosso projeto teria de encontrar soluções.

Após a decisão de iniciar o **Projeto de Renovação da Mercearia**, questionámos o grupo, perguntando o que já sabiam sobre a Mercearia, o que queriam saber e onde pensavam que poderíamos ir buscar a informação de que precisávamos. Esta primeira reflexão conjunta teve lugar à mesa de reuniões. Muitas crianças tinham ideias muito definidas sobre o que se havia de fazer para melhorar o espaço da Mercearia da sala e revelaram grande entusiasmo e interesse em partilhar as suas ideias no grupo. À medida que as crianças iam expressando as suas ideias, fomos registando o resultado desta chuva de ideias no quadro de giz. Posteriormente, passámos para o papel o registo dessa teia de ideias inicial, que apresentamos na Figura 4.

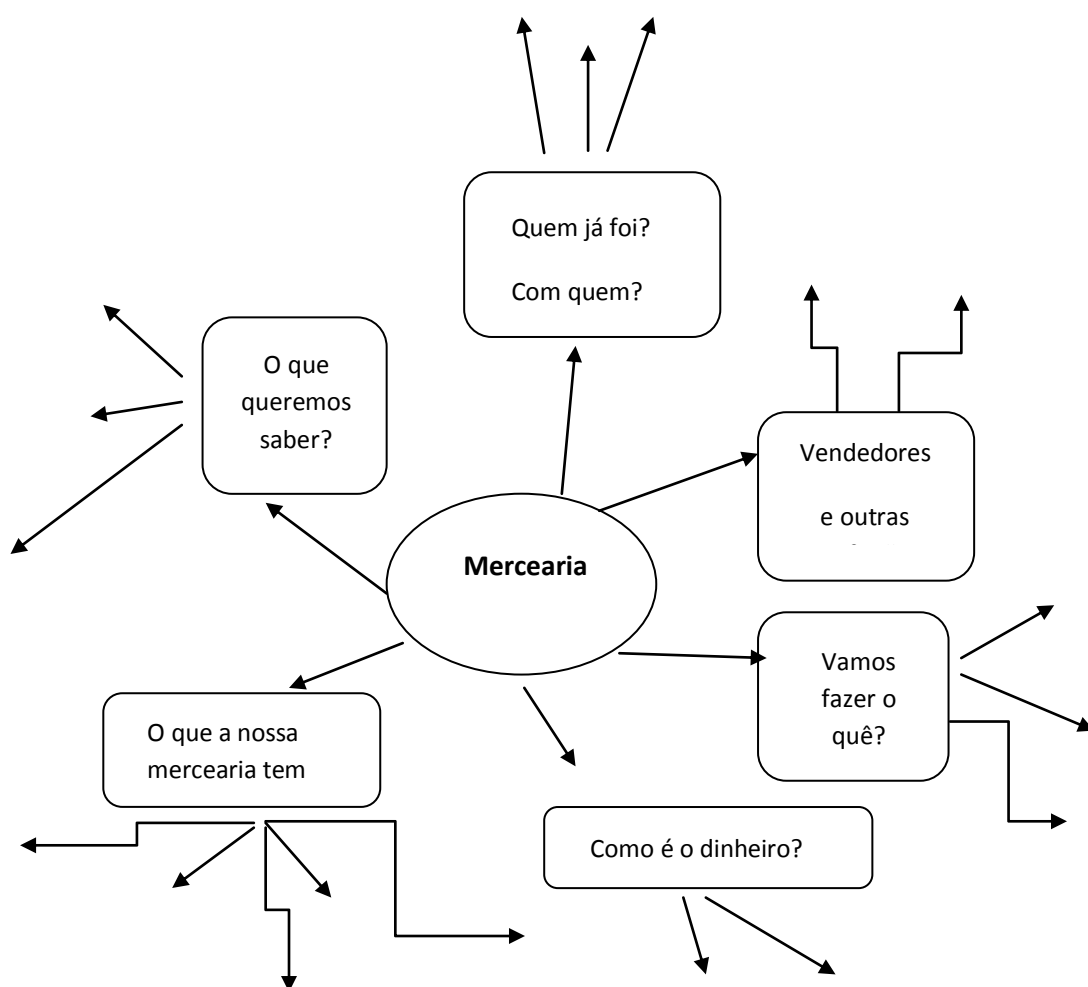


Figura 4 – Teia de ideias inicial (Projeto de renovação da mercearia)

A partir deste questionamento sobre o que gostariam de saber e fazer para podermos concretizar o nosso Projeto de Renovação da Mercearia, surgiram as três questões

fundamentais e orientadoras do desenho do projeto, e que sustentaram, ao fim e ao cabo, toda a atuação futura.

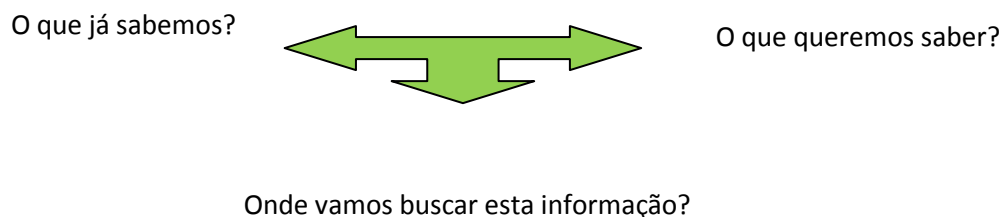


Figura 5 – As questões de base do projeto

Uma vez que as áreas curriculares e as atividades foram sendo pensadas articuladamente sobre este princípio unificador da centralidade do projeto de intervenção, a **Hora do Conto** proporcionou a leitura da história *O Nabo Gigante*, com o tema da horta e dos seus produtos, incluindo as ervilhas. E numa ervilha gigante que as crianças desenharam e pintaram (proposta pela educadora cooperante) **registámos o resultado dessa discussão e negociação em grande grupo.**

Para a questão «O que já sabemos» surgiram várias propostas.

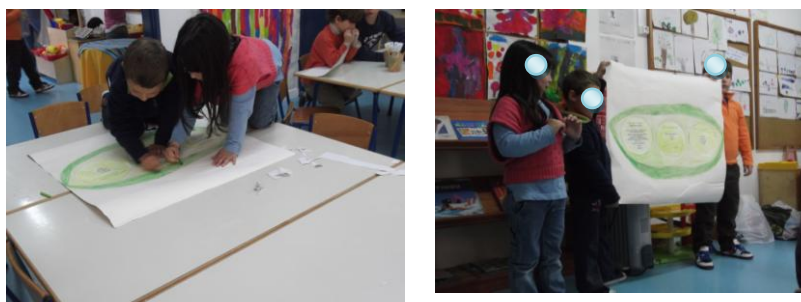


Imagem 16. Imagens do trabalho de Divulgação da Planificação do Projeto

Num segundo momento de reflexão conjunta sobre o desenvolvimento do projeto o grupo aceitou muito bem a proposta de ir visitar uma mercearia real, a mercearia do bairro, que algumas crianças já conheciam. O grupo também aceitou a proposta que lancei de visitarmos uma horta, para vermos como se produzem alguns dos produtos que são vendidos numa mercearia.

Passando-se à **fase de execução**, as atividades iniciaram-se com a visita à mercearia do bairro: a Mercearia do Senhor Joaquim, que possibilitou que as crianças encontrassem resposta a algumas dúvidas e interesses que tinham.

A partir desta etapa do projeto, as atividades desenvolveram-se maioritariamente em pequenos grupos, de acordo com o interesse das crianças, os quais tiveram o

acompanhamento muito próximo quer da minha parte quer da parte da educadora cooperante. Contudo, também houve lugar a momentos intercalares de avaliação intermédia ou pontos da situação, em grande grupo, nos quais se apresentavam os trabalhos que iam sendo realizados, se partilhavam aprendizagens, se pensava nas etapas futuras.

A preparação daquela visita de estudo foi feita em pequeno grupo. As questões para as quais as crianças queriam obter resposta foram por mim registadas manualmente e, posteriormente, datilografadas e ilustradas pelas crianças, sendo depois afixadas na sala.

A integração de participações de *todos* no projeto (crianças, educadores, auxiliar e animadora, famílias e comunidade em geral) permitiu aumentar o valor e sucesso do projeto. O envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo assim, como se encontra preconizado na legislação, um recurso valioso que o educador de infância não pode esquecer. Assim, foi agendada uma reunião com os pais para lhes dar conhecimento do projeto e pedir a sua opinião sobre o mesmo, bem como as suas ideias e contributos.

É importante destacar que este projeto não foi visto como um conjunto de aprendizagens isoladas. Com a metodologia de trabalho de projeto, pretendeu-se dotar as crianças da capacidade de articular entre si os conhecimentos adquiridos na vivência das diferentes tarefas e atividades realizadas, articulando conhecimentos e conteúdos, desenvolvendo competências diversas.

Na fase de concretização, o projeto o trabalho em pequenos grupos permitiu a realização de tarefas variadas. Destacamos o facto de o projeto ter permitido realizar aprendizagens do mundo real e o desenvolvimento do cálculo matemático, associado aos atos de compra e venda e de contagem de 'dinheiro'. A integração curricular permitiu trabalhar também aspetos tão distintos como a prevenção rodoviária e a expressão plástica (desenharam, pintaram e fizeram colagens, usaram lápis de cor, canetas de feltro e tintas nas suas pinturas, manusearam a tesoura e a cola, pintaram os 'produtos' feitos com massa de sal, construíram um **Mapa** que representou o percurso realizado aquando da visita à Mercearia do bairro, no qual desenharam casas e ruas com passeadeiras e sinais de trânsito).

A fase de divulgação do projeto incluiu a produção de novos produtos finais: **O Cartaz, anunciando a Inauguração da Nova Mercearia da Sala A, exposto na sala de entrada do Jardim-de-Infância; os convites para os convidados** (os pais, as mães, os avós e outros familiares, bem como os idosos do Centro de Dia do bairro e toda a comunidade escolar do Jardim-de-Infância e a turma de Jardim-de-Infância que frequenta a EB1/JI da Cruz da Picada, também inserida no Agrupamento nº1 de Évora); **os folhetos de divulgação do Projeto; o lanche-convívio, para apresentação do projeto;** a seleção das fotografias mais significativas e

representativas de todo o projeto, que integraram um power point que **as crianças apresentaram, na comunicação/apresentação do projeto às crianças das salas B e C do Jardim-de-Infância; os Convites para a Festa de Inauguração da Nova Merceria da sala; A Festa da Inauguração da Merceria**, que se revestiu de uma vertente lúdica, mas também uma **dimensão dramática**, tendo sido um verdadeiro momento de representação de cenas da vida corrente das famílias, um **jogo de faz-de-conta** potenciador de aprendizagens significativas.

A avaliação do projeto foi sendo feita ao longo do decurso das diversas atividades. Na avaliação participaram tanto as crianças como os adultos envolvidos.

A importância da avaliação e do envolvimento das crianças nessa avaliação é destacada pelo próprio Ministério da Educação (1997, p. 143), ao referir que “As crianças devem avaliar o trabalho efetuado e relançam-se então em novos projetos ou em pesquisas mais aprofundadas”.

Ao nível do 1º Ciclo do EB, os projetos de intervenção que tivemos oportunidade de realizar foram dois: o Projeto de escrita criativa, que levou à escrita do livro «Escritores de Palmo e Meio», e o Projeto «Conhecer os monumentos da nossa cidade».

Em ambos os casos o trabalho de projeto surgiu relacionado com o trabalho colaborativo, uma vez que colocaram os alunos no centro do processo de aprendizagem: os projetos levados a cabo na turma A do 3º ano da EB de S. Mamede surgiram a partir do interesse dos alunos, das suas propostas, dos seus interesses. O projeto de escrita criativa colaborativa surgiu a partir da leitura da obra de António Mota «A Aldeia das Flores» e da ida à escola do autor.

O objetivo central do projeto foi o de levar os alunos a aprender a escrever, escrevendo. Este projeto constituiu-se como um processo negociado, donde surgiu um plano de trabalho de escolha livre (na escolha da subtemática e na formação dos pares de escritores). O objetivo, em termos educacionais, consistiu em levar a cabo a tarefa de escrita (colaborativa) que deveria satisfazer em simultâneo quer as aspirações individuais, quer as aspirações coletivas (com um produto final: o livro).

Seguindo de perto o espírito do novo *Programa de Português*, tentámos que os alunos se assumissem como verdadeiros escritores, daí a importância de se ter pensado, logo no início do *design* do Projeto, no resultado final a alcançar: escrever e publicar um livro da turma. O *design* do Projeto encontra-se inserido em Apêndice 7 (p. 141).

Sendo os alunos dezoito, propusemos que trabalhassem a pares; assim, teriam de se seleccionar só 9 títulos para as histórias. Posteriormente, foi feita a votação dos títulos das histórias e os respetivos pares de escritores. O resultado final foi a produção de 9 histórias.

Os alunos da turma são 19 alunos, mas neste projeto apenas participaram 18, uma vez que o aluno PZ (aluno com NEE) estava com a sua professora de educação especial. Neste projeto de escrita criativa tenha sido impossível poder ser integrado, devido à complexidade do seu problema de saúde. No entanto, integrou o projeto que a seguir apresento, sobre os monumentos da cidade, assim como em diversas atividades coletivas, de acordo com as suas capacidades.

A opção metodológica foi a escrita colaborativa, ou seja, através de um processo de escrita colaborativa, pretendíamos chegar à aprendizagem cooperativa, cujo enfoque é

o processo humano de construção social e de relações de aprendizagem. (...) Numa comunidade de aprendizagem: os seus membros decidem e revêem; existe um sentido de grupo e de pertença; existe uma coesão no grupo; a diversidade no grupo é vista como uma vantagem e não como uma dificuldade; existe um objetivo comum com o qual todos os membros estão comprometidos; constroem-se pontes com outras comunidades; a colaboração produz produtos coletivos; utiliza-se o diálogo para negociar, comprometer e progredir. (Watkins, 2004, p. 24).

As fases de concretização do livro são esquematizadas no Quadro 13 e incluímos no Apêndice 8 o *design* deste projeto.

Quadro 17: *Fases da concretização do projeto de escrita e ilustração colaborativas.*

Fases da concretização do produto final
Planificação dos textos, a partir do título, em grupos de dois alunos
1.º manuscrito: cada par de alunos escreveu uma história (textos criativos, originais)
Correção dos primeiros manuscritos, com propostas de melhoria.
Escrita/melhoria dos textos
Escrita no computador (Magalhães)
Votação e seleção do título do livro
Inserir os textos no “livro”, usando o programa Publisher
Impressão do livro (apenas texto)

Ilustração de cada história, pelos seus autores
Reprodução do livro
Divulgação

O produto final foi impresso, tendo sido entregue um exemplar a cada aluno. Para além disso, encontra-se publicado *on-line* em <http://www.eb23stclara.net/site/>.

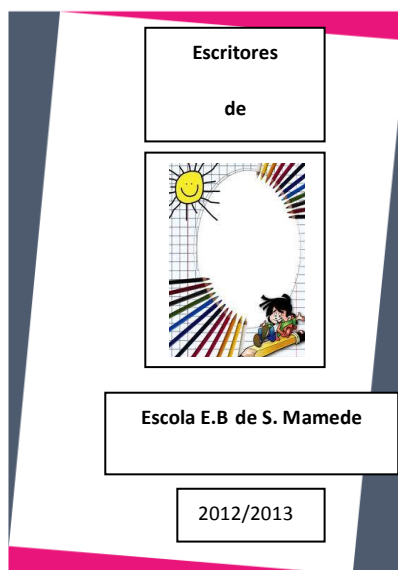


Imagem 18. A capa do livro

O ponto de partida do Projeto «Conhecer os monumentos da nossa cidade» partiu da proposta de um dos alunos, após a leitura e exploração do texto de António Torrado “Uma formiga na Torre dos Clérigos”. Passou pelas etapas de pesquisa, estudo e representação plástica dos monumentos da cidade, em trabalhos de grupo, visita de estudo e exposição dos trabalhos de expressão plástica sobre os principais monumentos da nossa cidade.

O *design* do Projeto encontra-se inserido no Apêndice 9 (p. 145).

O conjunto de atividades inseridas neste projeto inclui-se no âmbito da gestão do currículo e da inclusão do currículo e da cultura local. Para reforçar e vivenciar as aprendizagens efetuadas em contexto de sala de aula (e que incluíram a investigação utilizando a Internet), foi negociado e decidido pela turma fazermos uma visita a esses monumentos. Desde o início da planificação do projeto que foi pensado que a visita teria um maior interesse se fosse feita por alguém da Câmara Municipal de Évora que nos possibilitasse uma visita guiada. Creio que tal facto pode permitir que os alunos desenvolvam também competências sociais e relacionais (ao nível do saber-ser e do saber-estar) importantes.

A concretização das atividades realizadas em torno do estudo dos monumentos da cidade permitiram desenvolver o trabalho em equipa e o espírito de grupo (a turma é a responsável pela exposição dos seus trabalhos), bem como as competências relacionais e sociais.

Outro aspeto importante é o da **articulação com a comunidade**: os alunos estudaram a cidade, a cidade pôde apreciar os seus trabalhos expostos na CME.



Imagem 19. Ilustração dos monumentos da cidade

Na **fase de avaliação do Projeto**, os alunos responderam a um questionário que produzimos especificamente para o efeito, e cujas respostas possibilitaram o tratamento através de gráficos.

Assim, à pergunta «A quem gostarias de apresentar os trabalhos?», os alunos responderam da forma que o Gráfico seguinte ilustra.

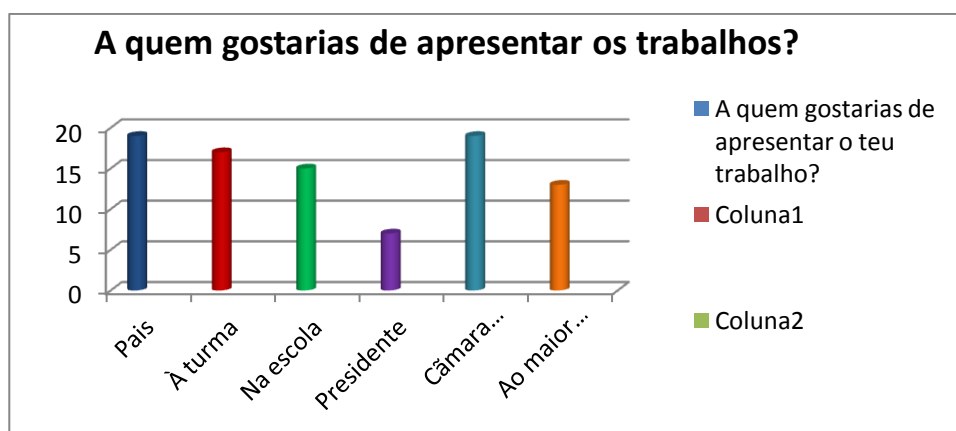


Gráfico 6. A quem gostarias de apresentar o teu trabalho? (Projeto dos Monumentos)

Quanto aos principais materiais utilizados, o gráfico que a seguir apresentamos ilustra as respostas dadas pelos alunos:

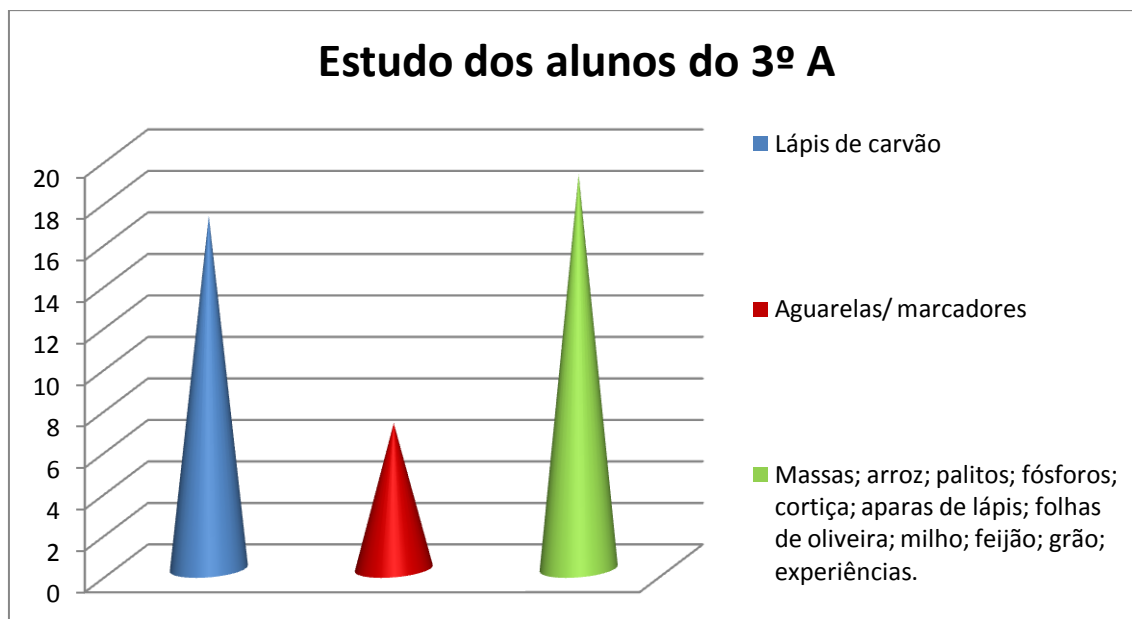


Gráfico 7. Materiais utilizados (Projeto dos Monumentos)

Finalmente, foi possível produzir o gráfico que se segue, relativamente às técnicas utilizadas.

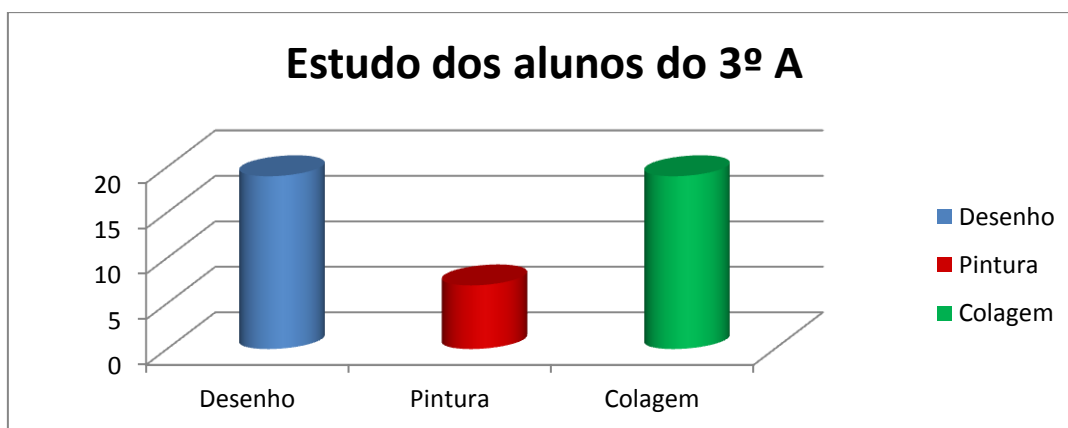


Gráfico 8. Técnicas utilizadas (Projeto dos Monumentos)

O trabalho de projeto revelou-se uma ferramenta importantíssima, a diversos níveis: por um lado, permitiu a articulação curricular entre as diversas áreas curriculares do 1º ciclo; por outro lado, promoveu o sucesso dos desempenhos dos alunos, através da interação estimuladora que as interações entre os alunos proporcionaram. A turma foi, nesses momentos de trabalho e aprendizagem colaborativos, uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Dois outros aspetos de grande importância que destaco nestes projetos de intervenção são o facto de esta metodologia ter permitido a participação ativa e empenhada de todos os alunos da turma e o facto de ter proporcionado experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho tentámos tornar evidente a intencionalidade educativa da nossa intervenção em contexto de Pré-escolar e em contexto de 1º Ciclo do EB (desde as diferentes fundamentações metodológicas que orientara a planificação, a implementação e a avaliação das atividades até à avaliação das aprendizagens das crianças ou alunos), bem como a fundamentação teórica que sustentou a nossa prática.

À descrição e análise das práticas letivas juntámos alguma evidência das aprendizagens realizadas, quer pelas crianças e os alunos, quer por nós, que os documentos inseridos em apêndice ou anexo, bem como as imagens que inserimos, pretendem atestar. Porém, não é fácil passar o papel a riqueza das relações pessoais vivenciadas, nem o enriquecimento pessoal que a PES possibilitou e provocou em nós. Esta fase de início do contacto com a profissão docente fizeram-nos, certamente, crescer bastante, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Cremos que importa referir que todo o trabalho educativo e formativo é um processo em desenvolvimento, quer se trate da educação de crianças ou jovens, quer se trate de adultos. É, pois, natural que, nesta fase de conclusão de mais uma etapa educativa e formativa, tenhamos a consciência de que a aprendizagem se faz ao longo da vida, havendo sempre algo de novo para aprender ou algum aspeto a melhorar no desempenho de uma profissão que requer permanente atualização.

O trabalho de projeto revelou-se uma ferramenta importantíssima, a diversos níveis: por um lado, permitiu a articulação curricular entre as diversas áreas curriculares (quer no Pré-escolar, quer no 1º Ciclo); por outro lado, promoveu o sucesso das aprendizagens das crianças e dos alunos, através da interação estimuladora que as interações entre eles proporcionaram. Quer o grupo de Pré-escolar, quer a turma de 1º Ciclo foram, nesses momentos de trabalho e aprendizagem colaborativos, verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Com a realização deste trabalho, para além de refletir sobre os contributos da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pretendíamos não apenas evidenciar e fundamentar o trabalho realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada – quer no contexto de Pré-escolar, quer no contexto de 1º Ciclo –, sustentando teoricamente as opções pedagógicas tomadas e, ainda, fundamentar teoricamente a problemática central: o trabalho de projeto e a aprendizagem cooperativa.

Os projetos de intervenção que levámos a cabo nos dois ambientes educativos em que decorreu o estágio pedagógico, e nos quais tivemos a oportunidade de implementar a

metodologia de trabalho cooperativo, revelou as vantagens desta metodologia de trabalho, quer ao nível da educação pré-escolar, quer ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No final deste percurso cremos poder afirmar que o trabalho de projeto é uma metodologia de fácil implementação, que facilita aprendizagens colaborativas. Contudo, ele exige uma planificação rigorosa e uma avaliação e reajuste constante dos processos. Como constrangimento apontamos a necessidade de disponibilidade do educador/professor para estar atento às propostas emergentes das crianças/dos alunos, requerendo, também, a existência de tempo. Como vantagens educativas, destacamos o facto de o trabalho de projeto potenciar as aprendizagens colaborativas interpares, colocando as crianças / os alunos no centro do processo de aprendizagem e de ensino: as crianças/os jovens aprendem pela ação, responsabilizam-se e comprometem-se no trabalho e na aprendizagem ao longo de todo o processo.

Dois outros aspetos de grande importância que destacamos nos projetos de intervenção que levámos a cabo são o facto de a metodologia de trabalho de projeto ter permitido a participação ativa e empenhada de todos os alunos da turma e o facto de ter proporcionado experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas, transformando o grupo/turma numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLATIVAS

- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, 51-64. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. (2001). *Professor – investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30.
- Almeida, M. B. (2011). A Praia: de um Projeto de estudo à intervenção. *Escola Moderna*. N.º39, 5ª série, 5-11.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O ensino da escrita: a dimensão textual. PNEP. ME/DGIDC: Lisboa.
- Bolívar, A. (2006). *Como melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.
- Brofenbrenner, U. (1992) *Ecological Systems Theory*. In R. Vasta (Ed.) *Six Teoris of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publisheres.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. *A Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, pp.71-95.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos-de-Carvalho, M. & Souza, T. N. (2008). Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. vol.18, n.39, pp. 25-40. ISSN 0103-863X.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse- the language of teaching and learning (second ed)*. Portsmouth: Heinemann.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação. 1. *Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Nacional de Educação (CNE), Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=364%3Aeducacao-nao-formal-e-informal-no-iec&catid=42%3Anoticias-e-cne&lang=en

- Craveiro, M. C. & Ferreira, I. F. P. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5-21.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2004). Evolução da Políticas e da Administração da Educação em Portugal, in *Administração Educacional*, 4, pp. 7-32.
- Cunha, E. M. G. L. D-G. (2008). *A escola a tempo inteiro num contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público da educação pré-escolar. (Revogado pelo artigo nº 24 da Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Retirado de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=215>
- Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*, I Série-A, nº 133. – Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República*, I Série-A, nº 201. Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, *Diário da República*, I Série-A, nº 201. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, 23 de junho. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, nº 129.
- Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho, *Diário da República*, 2ª Série, nº 115.
- Díaz, A. S. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Dressen, M. A. & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação*. 15 (30). Retirado de <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia>.
- Esteves, I. & Anastácio, Z. (2010). Saúde oral no jardim-de-infância: um projeto de investigação-ação. CIEPEC – Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica*, 4 (XV), pp. 563-572.

- Ferrer, A. T. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Edições ASA, pp.75-102.
- Ferreira, L. S. (2006). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1-9.
- Filgueiras, M. S. C. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna, 5ª série* (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2001). Orientações curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens?. *Escola moderna*. 5ª série (12), 5-10.
- Freire, M., (2005), Dois olhares ao espaço-acção na pré-escola. In R. Morais (Org.) *Sala de aula. Que espaço é esse?* Papyrus, Campinas, S. Paulo.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação* [online]. 1997, 23 (1-2). Retirado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.
- Gama, M. C. (n.d.). A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações. [Texto On-line] Retirado de <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How schools should teach*. BasicBooks.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem curricular por Projetos Cooperativos. *Escola Moderna*. N.º29, 5ª série, 41-54.
- Guerreiro, A. S. S. (2011). *Desenvolvimento e vivência de valores no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório com professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora.
- Howard Gardner, *multiple intelligences and education*. [texto on-line] Retirado de <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leal, S. C., Fernandes, H. & Leal, J. P. (s.d.). Plataforma e-lab potencia o ensino/aprendizagem das ciências no ensino básico e secundário. *Noesis*. Retirado de <http://www.slideshare.net/sergioleal20/artigo-sobre-o-elab-na-revista-noesis-online>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto.
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República — I Série - A, nº 34, I pp. 670-63.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (impossibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículos sem Fronteiras*. 6 (2): 67-81. (Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado nos dias 9, 10 e 11 de Setembro de 2009, na Universidade do Minho).
- Leite, C. & Gomes, L. & Fernandes. (2002) *Projetos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber; gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), Braga: CIED/Universidade do Minho, 51-84.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Ed.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da Prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, n.º 39, 5ª série, 12-40.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2004). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8 (1), [on-line], 5-16.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais. Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2004) A Pedagogia de Jerome Bruner. Retirado de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf.
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação*, 3(2), Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Ministério da Educação (2006). Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho, In Diário da República, 2ª Série, pp. 8783-8784.
- Morin, E. (1999). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: UNESCO, Editora Cortez.
- Neto, A. J. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Tese de Doutoramento publicada em livro. Évora: Universidade de Évora.
- Neto, A. J. (2010). *O uso das TIC nas escolas do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Niza, Sérgio (1996). “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In Oliveira-Formosinho, J. (coord). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 138-159. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 137-156.
- Niza, S. (2012). A participação cooperada na escola e na sociedade. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. do Ó (Org.), *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, 56-57.
- OCDE (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators - 2006 Edition*
- Oliveira, J. M. N. (2009). Aprendizagem baseada em projetos. In Revista *NOESIS*, 76, pp. 30-33.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. Dissertação de Mestrado. ISET. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (51-90).
- Oliveira-Formosinho J. (2003), O modelo curricular do MEM – Uma gramática para a participação guiada. *Escola Moderna*. 18, 5ª série, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2004). Evolução da Políticas e da Administração da Educação em Portugal, in *Administração Educacional*, 4, pp. 7-32.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* [online]. 22 (1), 81-93.

- Pacheco, J., Janaína et al. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 5 (18), 55-61. Retirado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000100008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100008>.
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), 371-398. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131.pdf>
- Perrenoud, Ph (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica*. 17, Maio-Julho, 8-12. Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_2_3.html
- Pinto, A. I. et al (2012). Efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. In N. Ramos, E. Mendes, A. I. Silva & J. Porfírio. *Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI. Olhares interdisciplinares*. Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, 101-103.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P., Moura, A., Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. 21 (1), 160-169. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25706>
- Rebelo, M. (2011). A Participação dos alunos no processo e ensino-aprendizagem. *Escola Moderna*. N.º 40, 5ª série, 68-77.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In D. R. Olson & N. Torrance (Org.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 322-244.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos et al. (2012). O método Video Home Training / Video Interaction Guidance em intervenção precoce: projeto de investigação-ação. In N. Ramos, E. Mendes, A. I. Silva & J. Porfírio. *Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI. Olhares interdisciplinares*. Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, 63-72.

- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Serrano, A. J. P. (2010). *Construindo aprendizagens em Ambiente Inclusivo*. Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, T. A. D. (2010). *Literatura para a infância e educação emocional: a Hora do Conto e a partilha de afetos*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. ME/DGIDC: Lisboa.
- Souza, H. D. (2011). A educação em língua materna em sua abordagem sociolinguística e a práxis do pedagogo. *Revista FACEVV*, 7, jul./dez., Vila Velha, Brasil. Retirado de <http://www.facevv.edu.br/Revista/07/helen%20danyane.pdf>.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2008). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: avaliação*, 4 (11), 162-187. Retirado de <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>
- Torres, P. L., Ancantara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (13), set./dez, 129-145.
- Vasconcelos, T. (1997). Prefácio, In Ministério da Educação, *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Retirado de http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.) et al. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: ME/DGIDC.
- Watkins, C. (2004). *Classrooms as learning communities*. NSIN Research Matters, 24.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Young, M. (2009) Para que servem as escolas?. In H. Daniels, Lauder e Porter J. H., *Conhecimento, Valores e Política Educacional*. London: Routledge. Disponível em http://www.ioe.ac.uk/staff/LKLB_58.html.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed.

APÊNDICES

APÊNDICES 1, 2 e 3 – Plantas da disposição dos alunos do 3º ano A na sala

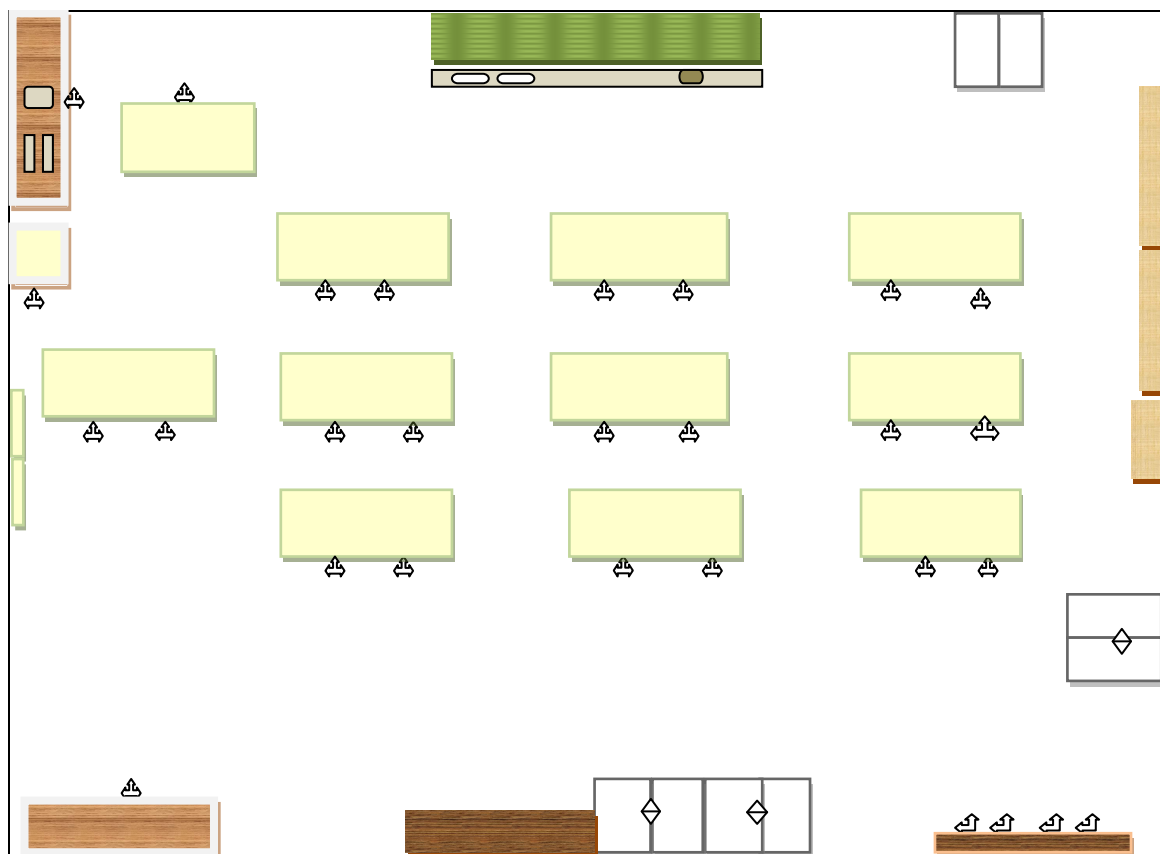


Figura 1- Planta da Sala (Planta inicial da sala)

Legenda:



Quadro



Placares



Mesas de computadores



Secretária da professora



Estante de livros



Mesas dos alunos



Mesa pequena



Cadeira



Armário

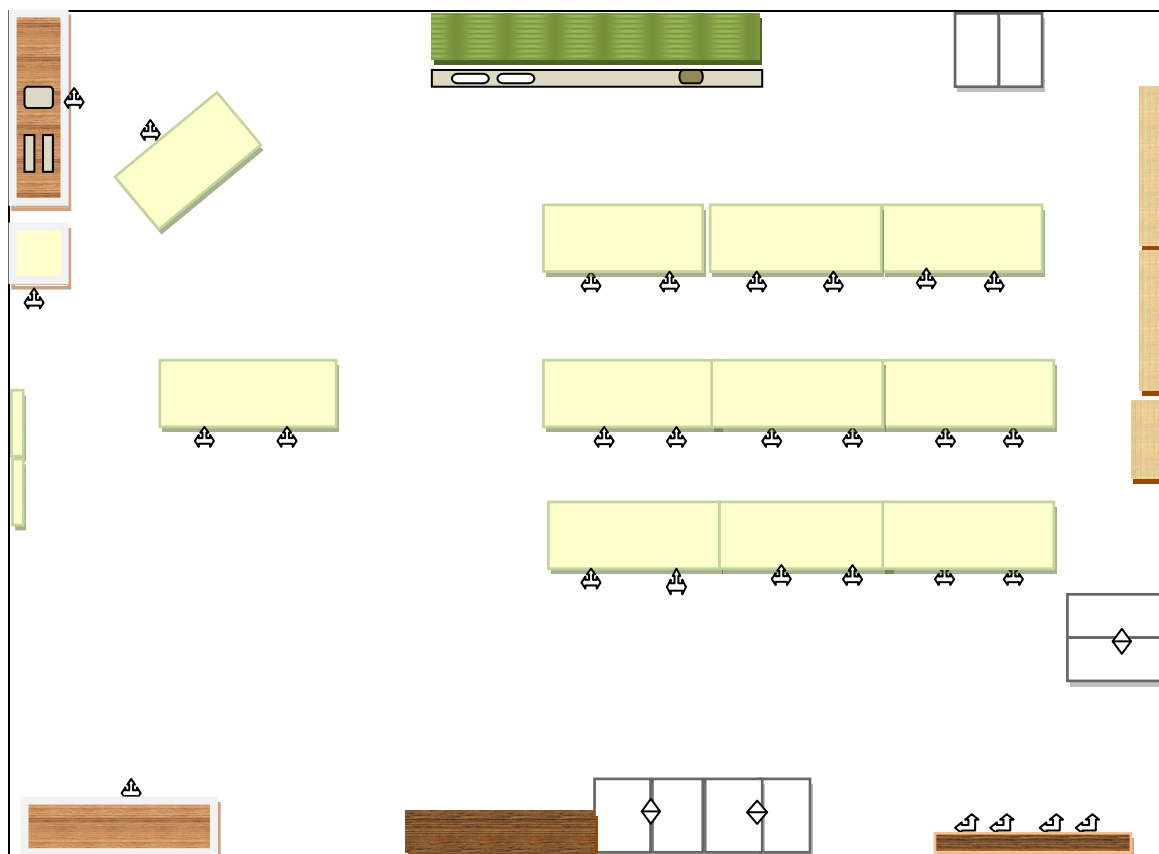


Figura 2- Planta da Sala (2ª mudança)

Legenda:



Quadro



Placa



Mesa de computadores



Secretária da professora



Estante de livros



Mesas dos alunos



Mesa pequena



Cadeira



Armário

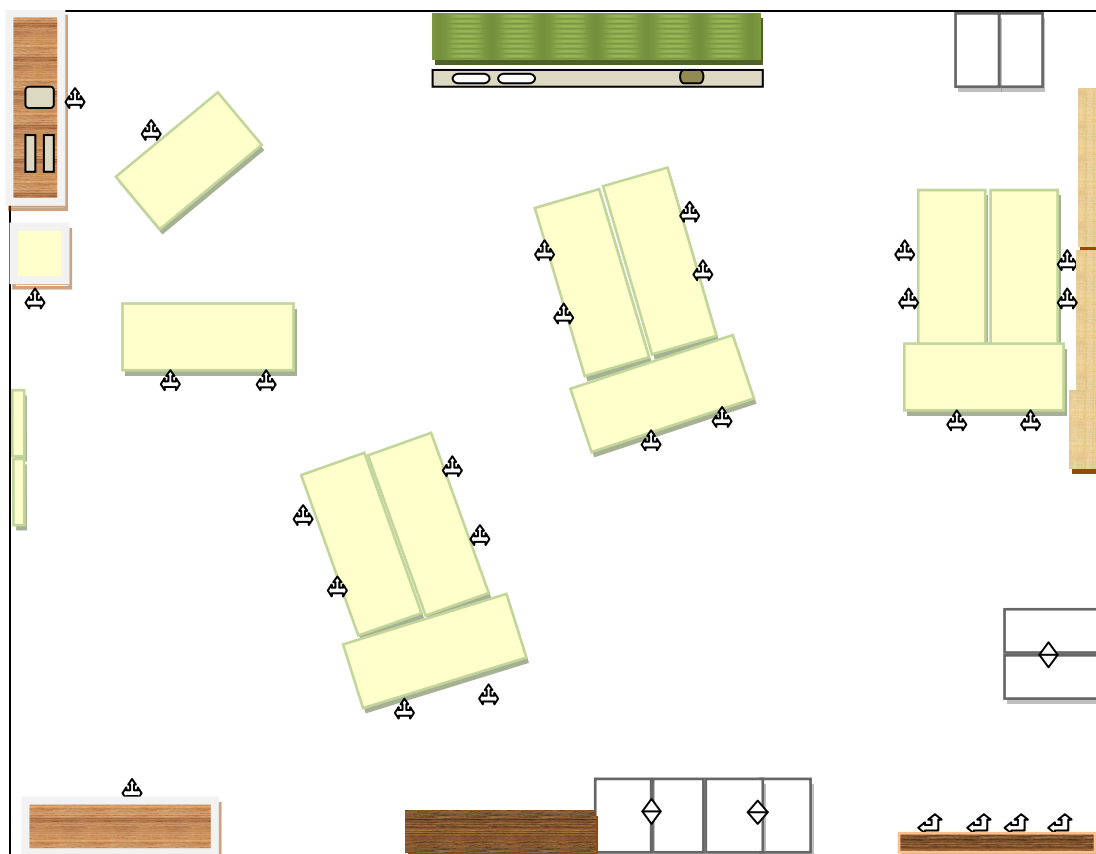


Figura 3- Planta da Sala (2ª mudança)

Legenda:



Quadro



Placares



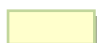
Mesas de computadores



Secretária da professora



Estante de livros



Mesas dos alunos



Mesa pequena



Cadeira



Armário

APÊNDICE 4 – Documento-síntese de avaliação da turma de 1º Ciclo

A **A** é uma aluna que tem um comportamento muito bom, ao nível da escrita tem tido algumas dificuldades no que diz respeito à caligrafia. No entanto, tenho verificado que se esforça imenso para ultrapassar essa sua dificuldade. Para além disso é uma aluna que apresenta algumas dificuldades de aprendizagens ao nível sobretudo do Português e da Matemática, enquanto que ao nível do Estudo do Meio e das Expressões é muito boa aluna. Presentemente está a ter Apoio; tenho verificado que com esse reforço tem melhorado bastante, tanto ao nível da Matemática, como no Português. Nos ditados já dá muito menos erros ortográficos. Também se percebe que é uma aluna que ultimamente estuda muito mais. Eu penso que ela está ir no bom caminho. É uma aluna na qual se tem verificado nitidamente uma evolução na aprendizagem, desde que tem tido esse apoio. Para além de tudo isso, é uma aluna que se relaciona bem com todos os seus colegas.

O **A** é uma criança muito calada (introvertida) e infantil. No que diz respeito ao seu ritmo de trabalho é muito lento. Ao nível da Matemática e de Estudo do Meio é muito bom aluno, mas ao contrário em Português apresenta mais dificuldades. Assim, e apesar de ser uma criança um pouco introvertida e calada, noto que ele nos intervalos também brinca com os seus colegas.

A **B** veio de novo para a escola de S. Mamede e é uma criança muito calada (introvertida). É uma aluna que tem uma caligrafia muito bonita e revela muito interesse em aprender. Aparenta ter apoio em casa. No entanto, distrai-se muito facilmente. Contudo, é muito organizada com as suas coisas. Ao nível de qualquer uma das áreas disciplinares é boa aluna. Eu penso que o fato de ser introvertida a prejudica ao nível da participação na aula. Relaciona-se bem com os colegas.

A **C** é uma boa aluna a todas as áreas. Aparenta trabalhar muito em casa e ser muito ajudada pela família, inclusive pelas suas tias que não tem filhos. A **C** é o centro das atenções no seu meio familiar. Ao nível do comportamento também é uma aluna com um bom comportamento. Gosta que reconheçam o seu trabalho, porque ao corrigirmos alguns dos seus trabalhos, se se marca certo, ela fica logo com um sorriso no rosto. É uma criança que gosta muito de artes, sobretudo de moda. A **C** também é uma aluna que se relaciona muito bem com os seus colegas, sobretudo com as raparigas.

O **D** é um excelente aluno a todos os níveis, tanto ao nível curricular, como em comportamento e iniciativa, participação e até na rapidez em terminar as tarefas. É um aluno que se relaciona bem com os seus colegas, no entanto noto que por vezes tem as suas

divergências com o aluno **FP**, talvez seja pelo jogo de bola e do berlinde que eles gostam muito de jogar, surgem regularmente.

A **F** é uma aluna média e é muito boa aluna na área das Expressões. É uma aluna que veio de novo para a Escola de S. Mamede, veio com a mãe de Odemira para uma casa de acolhimento. É uma criança muito interessada e empenhada em aprender e gosta muito de ler. Para além disso também deve ter muito apoio em casa. No entanto, por vezes erra os exercícios por falta de concentração. É uma aluna que está a ter Apoio. Para além destes aspetos, é uma aluna que gosta de chamar a atenção. Creio que é o que acontece, quando, por vezes, nem pensa nos exercícios que está a fazer, perguntando logo de imediato à professora, não tentando encontrar as respostas por si só. Porém, se a mandarmos para o lugar pensar um pouco melhor no exercício que está a resolver, acaba por conseguir resolver o exercício sozinha.

A **FN** é uma aluna tímida e por vezes nota-se algum nervosismo, mas é uma aluna atenta aos conteúdos a lecionar. Revela algumas dificuldades ao nível da Matemática e do Português. Consegue ler bem e consegue interpretar, mas nota-se que é uma aluna que se esforça muito. Por outro lado é boa aluna a Estudo do Meio. No entanto, desde que está a ter Apoio tem-se notado um grande desenvolvimento na sua aprendizagem. Nas avaliações deste 1.º período não fez a prova de Português nem de Matemática, quando os colegas fizeram, porque estava doente com uma virose; mas assim que se restabeleceu e que pôde realizar as provas, demonstrou muito menos dificuldades do que anteriormente assim que chegou à escola. A **F**, apesar de ser uma aluna tímida, também se relaciona bem com os colegas.

O **F** também é um excelente aluno a todos os níveis, tanto ao nível curricular, como em comportamento, iniciativa e revela responsabilidade. No entanto, ultimamente, ao nível do comportamento não tem sido tão bom, porque é um aluno que se deixa influenciar por vezes pelos colegas. O **F** é um aluno que gosta muito de jogar à bola e relaciona-se muito bem com todos os seus colegas.

O **FP** é um aluno que veio do Colégio dos Salesianos, não tem um bom comportamento em sala de aula e é muito falador. Não é mau aluno ao nível das várias áreas curriculares. Por vezes acaba por errar os exercícios por falta de atenção, mas no geral é um aluno que apresenta capacidades. Ao nível das Expressões é um excelente aluno. O seu relacionamento com os colegas é bom, no entanto nos intervalos facilmente se irrita, sobretudo quando perde nos jogos. Verifica-se que é um aluno que não aceita perder.

O **FB** é um aluno que satisfaz ao nível das várias áreas curriculares, no entanto ao nível das Expressões é muito bom aluno. O **FB** é um aluno reservado, vive no mundo dele e por vezes parece que está alheio a tudo o que se passa à sua volta. Contudo, consegue captar tudo o que acontece e se diz. É um aluno muito teimoso e na realização das atividades, por vezes, quando não lhe apetece fazer os trabalhos, amua.

A **J** é boa aluna a Português, porém a Estudo do Meio é um pouco mais fraca. Na área das Expressões é muito boa aluna. No entanto, é bastante desconcentrada por vezes, acabando por errar por falta de atenção. O seu nível de relacionamento com os colegas é bom.

O **J** é um excelente aluno a todas as áreas curriculares, exceto na disciplina de Matemática que é um pouco mais fraco, por falta de atenção. No entanto, ao nível do comportamento, é muito falador, acabando por vezes por se desconcentrar a si próprio e também os seus colegas. O seu relacionamento com os colegas é positivo.

A aluna **L** é uma aluna fraca, sobretudo a Português e a Matemática. É uma que recebe Apoio, mas também em sua casa não tem grande apoio à realização dos seus trabalhos escolares, razão pela qual a professora Ofélia achou por bem ela ter mais algum reforço no Apoio. É uma aluna que se relaciona bem com os colegas.

A **L** é uma excelente aluna a todas as áreas curriculares. No entanto, por vezes e com a pressa de querer fazer os exercícios, desconcentra-se. É uma aluna muito cumpridora nos deveres e relaciona-se muito bem com todos os seus colegas.

O **L** é um excelente aluno a todas as áreas curriculares, é um aluno muito participativo e observador, facilmente deteta qualquer engando de um seu colega, ou até uma falha do próprio professor, nem que seja uma vírgula. É um aluno que, quando lhe surge qualquer dúvida sobre qualquer assunto, gosta logo de ser esclarecido. Foi o que aconteceu, por exemplo, num dia em que eu escrevi no Plano de Aula «pp. 7 e 13 do caderno de fichas». Nesse dia o **L** chamou-me e perguntou-me porque é que eu escrevia diferente da professora Ofélia (que habitualmente indicava no plano de Aula «págs X e Y do caderno de fichas»). Assim que eu lhe expliquei, reparei que ficou satisfeito com a minha explicação. Observei nele nestas duas últimas semanas do meu estágio pedagógico, que levava mais tempo a terminar os trabalhos. No meu ponto de vista penso que teria a ver com a sua vida familiar, uma vez que tive conhecimento de que o pai esteve que ser operado; e como foi que, desde que nasceu, viveu só com o pai, sem a mãe, talvez seja essa a explicação. É também um aluno que se relaciona bem com todos os seus colegas.

O **PZ** é um aluno com NEE, está a ser acompanhado por uma professora de Educação Especial e uma psicóloga. O **PZ**, apesar das suas dificuldades, é um aluno que se relaciona bem com todos os seus colegas. Estes, por sua vez, por vezes até têm atitudes de proteção para com ele.

O **PB** é um aluno bom a Estudo do Meio e a Expressões, mas ao nível do Português e da Matemática é um aluno de desempenho médio. O **PB** é um aluno muito vagaroso a realizar os trabalhos e muito preguiçoso. Deste modo, penso que apesar de ser bastante estimulado em casa, ainda não conseguiu ultrapassar essa sua fragilidade, esperando-se que com o decorrer no ano letivo ultrapasse essa sua fragilidade. É um aluno que também se relaciona muito bem com os seus colegas, gosta muito de jogar à bola e ao berlinde.

A **R** é uma excelente aluna a Estudo do Meio, Expressões e também muito boa aluna a Português e a Matemática. É uma aluna muito organizada, tem um excelente comportamento e relaciona-se muito bem com todos os colegas.

O **R** é um aluno de desempenhos médios, embora seja um bom aluno na área das Expressões. Este aluno é repetente de 2º ano, mas no 3º ano é a primeira vez que está a frequentar e está a receber Apoio para reforço das suas aprendizagens. É um aluno com um excelente comportamento. Relaciona-se bem com todos os seus colegas e também participa nas brincadeiras com os colegas nos intervalos.

APÊNDICE 5 – Documento-síntese de avaliação do grupo de Pré-escolar

Nome: ARF (6:4)	
Área de Formação Pessoal e Social	A AR é uma criança muito impaciente, insatisfeita, parece ter uma imagem muito negativa de si própria, raramente compreende que tem que esperar pela sua vez para falar ou jogar, quando não lhe fazem as vontades de imediato faz birra, amua. Tem que ser a primeira em tudo. Manifesta, portanto as suas necessidades de forma muito desadequada. Precisa de um adulto sempre presente a ajudá-la, a apoiá-la nas atividades para se sentir valorizada e que lhe dê segurança para continuar. Por vezes nem o apoio individualizado resulta porque se desmotiva facilmente. No entanto, o constante reforço positivo tem provocado algumas melhorias no seu comportamento e atitudes. Está bem integrada no grupo, gosta de brincar com as outras crianças sobretudo na área da casinha, e é autónoma. Gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões a R desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	A R expressa-se oralmente de uma forma clara e coerente. Nos momentos de grande grupo o tempo de atenção e concentração é limitado, perde o interesse com facilidade pelo que se está a passar se não for ela o centro das atenções. Gosta de ouvir histórias e geralmente está com atenção, sabe responder às perguntas e é muito entusiasta das “histórias da cabeça” embora queira incluir tudo o que sabe na narrativa, sejam personagens de outras histórias que conhece ou personagens reais (crianças da sala por quem ela tem alguma admiração), assim como das “Histórias com lanche dentro” ilustrada e contada por ela no quadro de giz.
Área da Matemática	A R preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar e nomeia os dias da semana e já compreendeu

	a sua ordem sem a ajuda dos cartões de referência. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A R utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino, mas nem sempre participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo, ou porque quer ser a primeira a utilizar determinado material ou a iniciar a experiência.
Área das TIC ¹⁷	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: DB (5:3)	
Área de Formação Pessoal e Social	A D é uma criança calma, está bem integrada no grupo, é autónoma, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões a D desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	A D expressa-se oralmente de uma forma clara e coerente, apenas nos momentos de grande grupo continua a demonstrar alguma falta de atenção e concentração, que se reflete nas respostas que dá quando questionada acerca dos assuntos que se estão a tratar, o que demonstra que não ouviu ou não compreendeu a informação. Distrai-se muito na conversa com outras crianças. No entanto, já fez algumas aquisições nesta área, mas devido ao pouco tempo de trabalho que tive com as crianças no período letivo passado, não foi possível avaliar todos os itens

¹⁷ As crianças só começaram a utilizar o computador no decurso das atividades do Projeto de Renovação da Mercearia. Esta avaliação que apresento é uma avaliação colaborativa, a partir das avaliações realizadas com a educadora cooperante.

	de uma forma mais aprofundada.
Área da Matemática	A D preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar e nomeia os dias da semana. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A D utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo. Há itens que não foram ainda observáveis.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: DC (6:4)	
Área de Formação Pessoal e Social	A D é uma criança um pouco irrequieta, sobretudo quando está sentada em grupo, gosta muito de conversar, mas sabe estar sentada quando é necessário, é atenta e sabe ouvir. Os seus conhecimentos e a vontade em os partilhar nem sempre lhe permite esperar pela sua vez, no entanto tem consciência deste facto e faz um esforço para deixar as outras crianças participarem. Por vezes, tem dificuldade em aceitar as diferenças de cada um, é crítica e direta, mas se se apelar à sua compreensão aceita a explicação sem mais comentários.
Área das Expressões	Na Área das Expressões a D desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	A D expressa-se de uma forma clara e coerente, utiliza um vocabulário rico e diversificado, e é capaz de identificar qualquer letra do alfabeto, mesmo que seja em tipos de letras diferentes da que está habituada a escrever. Está muito motivada para a aquisição da leitura e escrita. Quando não percebe alguma palavra pergunta o seu significado e facilmente compreende a mensagem de uma história explicando a todo o

	grupo o que percebeu.
Área da Matemática	A D preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana e compreende a sua ordem. Nesta área há diversos itens que não foram observados ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A D é uma criança muito atenta ao que se passa à sua volta, é curiosa, gosta muito de aprender coisas novas e muito participativa em todos os trabalhos do grupo nesta área. Demonstra ter muitos conhecimentos sobre o mundo natural e relata com facilidade esses conhecimentos para o grupo, seja com suporte visual (livros...) ou não.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: DF (4:6)	
Área de Formação Pessoal e Social	O D é uma criança alegre, muito conversadora que facilmente se distrai das atividades que estão a decorrer para dar um pé de conversa com os amigos que estão mais próximos de si, sobretudo quando o grupo está reunido. Revelou algumas dificuldades em cumprir a sua tarefa de “Chefe”, em virtude da sua distração. Precisa melhorar a atenção e a concentração. Está integrado no grupo, mantendo uma boa relação com todas as crianças, mas desenvolveu uma amizade mais próxima com uma das meninas.
Área das Expressões	Na área das expressões o D representa a figura humana completa, os seus desenhos têm muitos pormenores, brinca com as outras crianças nas diferentes áreas de “faz -de -conta”, embora prefira a Área da Casinha, gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente e aceitando as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Tem um discurso oral fluente e expressa-se com clareza. Participa nas conversas do grupo, gosta de contar histórias inventadas por si, e utiliza o desenho no quadro de giz para as contar para o grupo. Escreve o seu nome sem necessitar de registo escrito.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizado com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	O D utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.

Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Nome: DC (5:7)	
Área de Formação Pessoal e Social	O D é uma criança um pouco tímida, sobretudo quando está no grande grupo. Prefere ouvir em vez de participar, mas quando interpelado pelo adulto responde, mas parece ter pouca confiança na resposta que dá, mesmo que esteja certa. Está bem integrado no grupo, gosta de brincar com as outras crianças e de ajudar quando é solicitado para isso.
Área das Expressões	Na Área das Expressões o D desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O D expressa-se de uma forma clara e coerente, ouve uma história com atenção, por vezes tem dificuldade em responder a perguntas sobre a mesma. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens. Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.
Área da Matemática	O D preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana embora ainda não compreenda a sua ordem. Conhece a rotina do dia-a-dia da sala. Nesta área há itens que ainda não foram observados ou estão em progresso.
Área do Conhecimento do Mundo	O D utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo. Há itens que não foram ainda observados ou estão em progresso.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: EC (5:10)	
Área de Formação Pessoal e Social	O E é uma criança meiga, mas também irrequieta, principalmente em grupo, tem que estar longe dos amigos mais próximos, caso contrário distrai-se muito facilmente contagiando outras crianças. Quando contrariado amua, necessita da atenção do adulto para resolver alguns conflitos consigo próprio e com as outras crianças. Está bem integrado no grupo, é autónomo, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões o E desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atento. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis, mas nem sempre aceitando as suas regras.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O E expressa-se de uma forma coerente, apresenta no entanto alguns problemas na articulação de alguns sons ("ete" iogurte... é "este" iogurte). Solicitei a intervenção da Terapeuta da Fala para uma avaliação, que considera que ele vai ultrapassar essa dificuldade sem problemas e que não o impedirá de aprender a ler e a escrever. Consegue ouvir uma história com atenção e compreende facilmente o seu conteúdo. É capaz de "ler" uma história lendo as imagens e, mas ainda não manifestou muito interesse em contar histórias no quadro de giz. Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.
Área da Matemática	O E preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana embora ainda não compreenda a sua ordem. Conhece a rotina do dia-a-dia da sala. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	O E utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem

	sistematicamente avariados.
--	-----------------------------

Nome: FV (6:2)	
Área de Formação Pessoal e Social	O F é uma criança calma, mas que ainda precisa do apoio do adulto para o ajudar a resolver e ultrapassar alguns conflitos com outras crianças. Quando percebe que os seus argumentos não são suficientes para convencer as outras crianças dos seus pontos de vista, desanima manifestando-se através do choro. Está a aprender a aceitar a frustração quando perde um jogo. Não é muito participativo nas conversas de grupo, mas responde assertivamente quando solicitado.
Área das Expressões	Na área das expressões o F representa a figura humana completa, brinca com as outras crianças nas diferentes áreas de “faz -de -conta”, gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O F expressa-se oralmente de uma forma clara e coerente, participa nas conversas do grupo, gosta de ouvir histórias e sabe estar atento. Escreve o seu nome com ajuda do suporte gráfico.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizado com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	O F utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: HS (5:7)	
Área de Formação Pessoal e Social	O H é uma criança calma, atenta e participativa, mas no grande grupo tem que estar longe dos amigos mais conversadores, caso contrário distrai-se muito facilmente. É facilmente influenciável por outras crianças mais irrequietas assumindo os mesmos comportamentos. Está bem integrado no grupo, é autónomo, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.

Área das Expressões	<p>Na Área das Expressões o H desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atento. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas.</p> <p>Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.</p>
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O H expressa-se de uma forma clara e coerente, ouve uma história com atenção e compreende facilmente o seu conteúdo. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens e adora desenhar e contar histórias no quadro de giz de contar histórias inventadas por si. Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.
Área da Matemática	O H preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana embora ainda não compreenda a sua ordem. Conhece a rotina do dia-a-dia da sala. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	O H utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: IM (5:9)

Área de Formação Pessoal e Social	A I é uma criança calma, mas distrai-se com muita facilidade quando está no grande grupo. Está bem integrada, é autónoma, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões a I desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a

	<p>família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas.</p> <p>Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.</p>
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>A I expressa-se de uma forma clara e coerente, ouve uma história com atenção. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens. Participa nas conversas do grupo, gosta de contar e ouvir histórias. Escreve o seu nome sem necessitar de suporte visual.</p> <p>Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.</p>
Área da Matemática	<p>Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizada com a rotina da sala.</p>
Área do Conhecimento do Mundo	<p>A I utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.</p>
Área das TIC	<p>Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.</p>

Nome: LC (4:11)

Área de Formação Pessoal e Social	<p>Ao contrário do que afirmou a colega anterior a L parece ser um pouco envergonhada sobretudo quando chega à escola pela manhã, e quando é interpelada individualmente no seio do grupo. Revela alguma curiosidade pelo que a rodeia, gosto em aprender e dá a sua opinião se for solicitada pelo adulto. Partilha facilmente os brinquedos e outros materiais e integra-se muito bem na brincadeira com as outras crianças.</p>
Área das Expressões	<p>Na área das expressões a L representa a figura humana completa, os seus desenhos têm alguns pormenores, embora complete os seus trabalhos muito rapidamente para mudar de atividade, sobretudo para ir para a área da casinha. É a sua área favorita. Gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente e aceitando as regras dos jogos.</p>

Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressa-se oralmente com clareza através de frases coerentes. Devido à sua timidez, por vezes tem dificuldade em relatar acontecimentos ou questionar para obter a informação que lhe interessa, sobretudo se está no grande grupo. A participação numa conversa do grupo é feita mediante interpelação do adulto.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizada com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	A L utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: LN (5:0)

Área de Formação Pessoal e Social	É uma criança alegre, desinibida, dá muita importância aos aspetos exteriores: roupa e acessórios. É muito desatenta, sobretudo em atividades de grande grupo, em que é constantemente chamada a atenção por falar com o colega do lado. Esta inconstância prejudica o seu desempenho, uma vez que a vontade de aprender fica em segundo plano se tiver que escolher em desenvolver uma atividade de natureza mais cognitiva ou brincar na Área da Casinha. Está bem integrada no grupo e participa nos jogos em todos se envolvem.
Área das Expressões	A L faz a figura humana incompleta e é um pouco desorganizada. Ainda manifesta alguma dificuldade em pintar num espaço limitado. Realiza os trabalhos muito rapidamente para mudar de atividade, de preferência para a Área da Casinha. Gosta de cantar e participa nas sessões de música com interesse. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente e aceitando as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Tem um discurso oral fluente e expressa-se com clareza. Participa nas conversas do grupo, gosta de contar e ouvir histórias e utiliza o desenho no quadro de giz para as contar para o grupo. Escreve o seu nome sem necessitar de suporte visual.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizada com a rotina da sala.

Área do Conhecimento do Mundo	A L utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: Lucas Alves (4:11)

Área de Formação Pessoal e Social	O L é uma criança um pouco tímida, mas segura do que gosta e do pretende fazer. Não se inibe perante o grupo e voluntaria-se para participar numa atividade que lhe desperte interesse. É independente e autónoma e de uma forma geral mantém uma boa relação com todas as crianças.
Área das Expressões	Representa a figura humana, no desenho introduz alguns pormenores, brinca com as outras crianças nas diferentes áreas de “faz -de -conta”, gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O L expressa-se oralmente de uma forma clara e coerente, participa nas conversas do grupo, gosta de ouvir e contar histórias e sabe estar atento. Escreve o seu nome com ajuda do suporte gráfico.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizado com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	O L utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: LM (4:9)

Área de Formação Pessoal e Social	O L é uma criança desinibida, muito conversadora, parece estar sempre distraída e aparenta uma certa despreocupação em relação ao que se passa à sua volta. Ainda não consegue estar sentado durante o tempo em que o grupo está reunido, seja no tapete ou à mesa. Por vezes resolve os conflitos com alguma violência. É recente o seu interesse pela higiene, geralmente é sempre o último a deixar a casa de banho, pois fica a
-----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	brincar com a água e o gel para as mãos, fazendo muita espuma, o que não acontecia. Tem alguma dificuldade em cumprir pequenas tarefas ou recados a pedido do adulto, tem que se lhe ser explicado várias vezes. Sente-se mais seguro se cumprir o recado acompanhado de outro colega. Nem sempre é responsável pelos seus próprios materiais (esquece-se do boné, da mochila...). Não demonstra empenho nas atividades que realiza por iniciativa própria ou propostas pelo educador, abandonando o que está a fazer para iniciar outra atividade que no momento lhe desperte mais curiosidade (inicia uma brincadeira na área da casinha, desorganizando os materiais que outras crianças estão a usar, para grande desespero destas). Participa nos jogos de grupo.
Área das Expressões	Manifesta alguma dificuldade em representar a figura humana, mas consegue fazê-lo com a ajuda do adulto, quando está sozinho nem sempre cumpre a tarefa nem é capaz de fazer qualquer outra representação do real. Os seus desenhos são traços espalhados pela folha e escolhe a cor preta. Gosta de brincar na área da casinha, mas não consegue organizar-se com as outras crianças que também brincam na mesma área. Gosta de ouvir cantar, mas nem sempre acompanha as canções cantando. Participa na aula de música, mas distrai-se com facilidade. Participa nas danças de grupo e nas sessões de expressão físico-motora com interesse.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O L está a ser acompanhado em Terapia da Fala no Hospital do Espírito Santo, mas de acordo com a Terapeuta, não necessita de mais intervenção porque as dificuldades iniciais desapareceram. A sua aparente distração, não lhe permite, por vezes, participar numa conversa no grupo. Há aspetos nesta área ainda a melhorar, com reforço da atenção/concentração. Precisar-se-á de um trabalho mais individualizado para se compreender quais são as limitações e ajudá-lo a ultrapassá-las.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e ainda não é capaz de contar todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizado com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	O L utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino. Participa nas experiências realizadas no grupo, mas distrai-se facilmente.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: **MS (6:2)**

Área de Formação Pessoal e Social	A M é uma criança calma, atenta, muito participativa e muito trabalhadora, mas também um pouco solitária. Necessita de se sentir útil e ser um pouco o centro das atenções para se sentir valorizada, caso contrário amua dando a perceber que está muito aborrecida ou triste.
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Apesar de estar bem adaptada ao grupo de pares, raramente interage com eles nas áreas, casinha das bonecas, jogos de mesa, ou outros, preferindo a companhia do adulto. Ajuda as outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	<p>Na Área das Expressões a M desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas.</p> <p>Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.</p>
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	A M expressa-se de uma forma clara e coerente, utiliza um vocabulário rico e diversificado, e é capaz de identificar qualquer letra do alfabeto, mesmo que seja em tipos de letras diferentes da que está habituada a escrever. Está muito motivada para a aquisição da leitura e escrita. Quando não percebe alguma palavra pergunta o seu significado e facilmente compreende a mensagem de uma história explicando a todo o grupo o que percebeu. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens e adora desenhar e contar histórias no quadro de giz de contar histórias inventadas por si.
Área da Matemática	A M preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana e compreende a sua ordem. Nesta área há diversos itens que não foram observados ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A M é uma criança muito atenta ao que se passa à sua volta, é curiosa, gosta muito de aprender coisas novas e muito participativa em todos os trabalhos do grupo nesta área. Demonstra ter muitos conhecimentos sobre o mundo natural e relata com facilidade esses conhecimentos para o grupo, seja com suporte visual ou não. Utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem

	sistematicamente avariados.
--	-----------------------------

Nome: MC (3:10)	
Área de Formação Pessoal e Social	<p>A M é uma criança calma, muito introvertida e tímida, mas muito observadora. Não é muito participativa nas conversas de grande grupo, mas responde assertivamente quando solicitada pelo adulto.</p> <p>Partilha facilmente os brinquedos e outros materiais e integra-se muito bem na brincadeira com as outras crianças.</p>
Área das Expressões	Na área das expressões a M representa a figura humana completa, os seus desenhos têm muitos pormenores, brinca com as outras crianças nas diferentes áreas de “faz -de -conta”, gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música sem mostrar cansaço. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente e aceitando as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressa-se oralmente com clareza através de frases coerentes. No desenho representa as suas emoções, não revelando muito interesse em transmitir ou partilhar uma mensagem. Gosta de ouvir histórias e está sempre muito atenta. Os dois aspetos desta área que ainda estão em progresso, diz respeito às de rimas, mas participa ativamente no “Saco de Letras”, cujo objetivo é a produção de aliteraões. Ainda não manifesta iniciativa para participar na conversa de grupo, mas quando interpelada, responde sem embaraços.
Área da Matemática	A M adquiriu as competências na Área da Matemática.
Área do Conhecimento do Mundo	A M utiliza algumas expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: MMF (5:4)	
Área de Formação Pessoal e Social	<p>A MM é uma criança calma e sensível e muito responsável. Distrai-se com alguma facilidade quando está no grande grupo. Adora conversar. Está bem integrada no grupo, é autónoma, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.</p>
Área das	Na Área das Expressões a MM desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à

Expressões	<p>sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas.</p> <p>Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.</p>
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	A MM expressa-se de uma forma clara e coerente, ouve uma história com atenção e compreende facilmente o seu conteúdo. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens e adora desenhar e contar histórias no quadro de giz e de contar histórias inventadas por si. Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.
Área da Matemática	A MM preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana e já é capaz de compreender a sua ordem. Conhece a rotina do dia-a-dia da sala. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A MM utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: PP (6:0)

Área de Formação Pessoal e Social	O P é uma criança calma, atenta, muito participativa, mas um pouco impaciente. A sua vontade em participar nas conversas em grupo, nem sempre lhe permite esperar pela sua vez adiantando-se às respostas. Está bem integrado no grupo, é autónomo, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Área das Expressões	<p>Na Área das Expressões o P desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas.</p> <p>Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.</p>
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O P expressa-se de uma forma clara e coerente, ouve uma história com atenção e compreende facilmente o seu conteúdo. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens e adora desenhar e contar histórias no quadro de giz e de contar histórias inventadas por si. Nesta área ainda há alguns itens que ainda estão em progresso.
Área da Matemática	O P preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana e já é capaz de compreender a sua ordem. Conhece a rotina do dia-a-dia da sala. Nesta área há diversos itens que não foram observáveis ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	O P utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: **RB (4:10)**

Área de Formação Pessoal e Social	O R é uma criança muito tímida, fala pouco, mas brinca muito bem com as outras crianças. Dirige-se ao adulto quando necessita de alguma coisa e responde quando é interpelado para o fazer, o facto de faltar muito (praticamente nunca fez uma semana completa), dificulta a sua completa adaptação e integração no grupo e em toda a dinâmica da sala.
Área das Expressões	Do que me foi possível observar, o R ainda não ultrapassou completamente a fase da garatuja, a representação da figura humana é conseguida através da mediação do adulto, gosta de pintar e fazer massa de cores. Participa nas atividades de grupo, quer seja nas sessões de

	música, quer de expressão físico – motora, mas sempre de uma forma muito tímida. A sua área preferida é a garagem. É imprescindível que o R venha à escola regularmente para conviver e aprender com as outras crianças.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressa-se oralmente com clareza através de frases coerentes. No desenho ainda não representa as suas emoções, centrando-se sobre si mesmo, ainda sem intenção de transmitir ou partilhar uma mensagem. Faz tentativas para escrever o seu nome. Sabe pegar corretamente num livro. Relata acontecimentos. Ouve uma história com atenção e responde a perguntas sobre a mesma, por iniciativa ou quando questionado.
Área da Matemática	O R conta até dez sem se enganar. Não identifica os dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Não foram observados os itens referentes à ordenação de objetos e à aplicação dos termos em cima de, em baixo de, etc.
Área do Conhecimento do Mundo	O R utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: RT (6:0)

Área de Formação Pessoal e Social	O R é uma criança alegre, sorridente, meiga e muito protetora dos mais pequenos. Gosta muito de participar nas conversas de grupo, embora se baralhe nas explicações que dá. Está bem integrado no grupo, é autónomo e é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões o R desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Há alguns itens, neste domínio, que ainda estão em progresso. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Nas atividades mais físicas participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras.

Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	O R expressa-se de uma forma clara e coerente, embora estabeleça alguma confusão quando tenta expor as suas ideias face a determinado assunto. Ouve uma história com atenção e é capaz de “ler” uma história lendo as imagens. Participa nas conversas do grupo, gosta de contar e ouvir histórias. Escreve o seu nome sem necessitar de suporte visual e copia outras palavras.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizado com a rotina da sala.
Área do Conhecimento do Mundo	O R utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: SF (5:5)

Área de Formação Pessoal e Social	A S é uma criança alegre, um pouco irrequieta, muito participativa e responsável. Gosta de conversar e de manifestar a sua opinião. Está bem integrada no grupo, é autónoma, gosta de ajudar outras crianças, seja por iniciativa própria ou quando lhe é solicitado pelo adulto, é capaz de aceitar opiniões diferentes das suas e de respeitar as diferenças de cada um.
Área das Expressões	Na Área das Expressões a S desenha, pinta utilizando os lápis e tintas à sua disposição, assim como outros materiais de diferentes texturas (massa de cores, de sal...) para expressar as suas vivências individuais (a família, os amigos...), um tema relacionado com uma atividade ou projeto que esteja a decorrer na sala, ou uma história (em formato papel ou no quadro de giz). Representa a figura humana completa. Participa com muito interesse nas sessões de música e está sempre atenta. Canta canções em conjunto com os colegas e gosta de mimar canções e lengalengas. Participa em danças de grupo, movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. É grande adepta das atividades físicas, como jogar à bola ou correr, participa nos percursos que exigem alguma destreza, lança e pontapeia uma bola em distância e participa nos jogos infantis compreendendo e aceitando as suas regras. Há alguns itens, nesta Área, que ainda estão em progresso.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à	A S expressa-se de uma forma clara e coerente, utiliza um vocabulário diversificado, e é capaz de identificar as letras do alfabeto. Está muito motivada para a aquisição da leitura e escrita. Quando não percebe

Escrita	alguma palavra pergunta o seu significado e facilmente compreende a mensagem de uma história explicando a todo o grupo o que percebeu. É capaz de “ler” uma história lendo as imagens e adora desenhar e contar histórias no quadro de giz de contar histórias inventadas por si.
Área da Matemática	A S preenche o mapa das presenças e do tempo sem ajuda, conta os meninos sem se enganar, nomeia os dias da semana e compreende a sua ordem. Nesta área há diversos itens que não foram observados ou que o foram apenas parcialmente, daí não ter informação suficiente para responder a todos eles, como são exemplos os domínios da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.
Área do Conhecimento do Mundo	A S é uma criança atenta ao que se passa à sua volta, é curiosa, gosta muito de aprender coisas novas e muito participativa em todos os trabalhos do grupo nesta área. Demonstra ter muitos conhecimentos sobre o mundo natural e relata com facilidade esses conhecimentos para o grupo, seja com suporte visual ou não. Utiliza as expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.


Nome: SP (5:4)	
Área de Formação Pessoal e Social	A S é uma criança um pouco tímida, mas está muito mais conversadora. Participa espontaneamente nas conversas de grupo, manifesta a sua opinião, escolhe as atividades sem hesitar e participa nos jogos do grupo.
Área das Expressões	Na área das expressões a S representa a figura humana completa, os seus desenhos têm muitos pormenores, brinca com as outras crianças nas diferentes áreas de “faz -de -conta”, gosta de cantar e participa com interesse nas sessões de música sem mostrar cansaço. Acompanha o grupo nos momentos de dança e de expressão motora compreendendo facilmente e aceitando as regras dos jogos.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressa-se oralmente com clareza através de frases coerentes. No desenho representa as suas emoções, revela muito interesse em transmitir ou partilhar uma mensagem. Gosta de ouvir histórias e está sempre muito atenta. Escreve o seu nome sem ajuda do suporte gráfico.
Área da Matemática	Preenche o mapa das presenças sem ajuda e conta todos os meninos sem se enganar. Ainda não identifica a sequência dos dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Está familiarizada com a rotina da sala.
Área do	A S utiliza expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se

Conhecimento do Mundo	movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo feminino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

Nome: JP (3: 7)

Área de Formação Pessoal e Social	O J vive na instituição «Chão dos Meninos» desde bebé. É uma criança alegre, muito acarinhado e protegido pelas crianças mais velhas. Por vezes é desafiador e nem sempre quer cumprir o que lhe é solicitado pelo adulto, tendo em conta as características egocêntricas dos três anos nem sempre aceita partilhar os brinquedos e outros materiais com os amigos. Não gosta de utilizar a casa de banho e “foge” sempre que apanha o adulto distraído.
Área das Expressões	O J representa a figura humana sem mediação do adulto, sendo o desenho uma das suas atividades favoritas. No domínio da expressão dramática prefere os jogos de construção para brincar ao faz de conta. Gosta de cantar e participa com entusiasmo nas sessões de música sem mostrar sinais de cansaço. Tendo em conta o egocentrismo próprio da sua idade nem sempre aceita ou compreende as regras do jogo em que participa.
Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressa-se oralmente com clareza através de frases coerentes. No desenho representa as suas emoções, centrando-se sobre si mesmo, ainda sem intenção de transmitir ou partilhar uma mensagem. Gosta de ouvir histórias e que leiam para ele. Participa na conversa de grande grupo e responde assertivamente quando solicitado. Faz tentativas para escrever o seu nome.
Área da Matemática	Na marcação das presenças, o João conta até dez sem se enganar. Não identifica os dias da semana, mas percebe a sua ordem de acordo como está apresentada no placard. Preenche o mapa do tempo sem ajuda. Não foram observados os itens referentes à ordenação de objetos e à aplicação dos termos em cima de, em baixo de, etc.
Área do Conhecimento do Mundo	O J utiliza algumas expressões espaciais, conhece e identifica os espaços onde se movimenta, diferencia dia e noite, identifica-se como sendo do sexo masculino e participa com interesse e entusiasmo nas experiências realizadas no grupo.
Área das TIC	Esta área não foi observada em virtude de os computadores estarem sistematicamente avariados.

APÊNDICE 6 – Planificação Diária (de 7 de maio de 2012)

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</p> <p>2011/2012</p> <p>Planificação diária Cooperada</p>	<p>Dia: 07/ 05/ 2012</p> <p>Horas : 9:00h / 12:00h</p> <p>Visto: _____</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

FORMANDA:

Nome: Maria Ferreira Bonecas Piça Maximino

INSTITUIÇÃO: JARDIM DE INFÂNCIA DA CRUZ DA PICADA

Denominação: Agrupamento de Escolas Nº 1 de Évora

Educador(a) Cooperante : Florinda Figueira

1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido do dia será, no período da manhã, dar tempo para as “**Novidades do fim-de-semana**” das crianças e proceder à “**Planificação semanal**” e aos preparativos para a “**Festa do Dia da Mãe**”.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento (no refeitório)

- Acolher as crianças de uma forma calma (Área da Formação Pessoal e Social);
- Permitir que elas conversem entre si durante algum tempo até se organizarem (Área da Formação Pessoal e Social).

Novidades do fim-de-semana

- Expressar-se oralmente e partilhar as suas vivências uns com os outros (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Concurso do Silêncio

- Desenvolver o sentido de responsabilidade (Área da Formação Pessoal e Social).

Planificação da Semana

- Participar democraticamente nas decisões do grupo, isto é, cada criança ter a liberdade de se expressar perante o grupo (Área da Formação pessoal e Social);
- Desenvolver competências sociais de expressão, decisão e avaliação (Área da Formação Pessoal e Social).
- Assegurar o direito a ter opinião, o que contribui para o bem-estar e desenvolvimento da autoestima (Área da Formação Pessoal e Social).
- Desenvolver o respeito pelas ideias dos outros (Área da Formação Pessoal e Social).

Preparativo para a “ Festa do Dia da Mãe”

- Ensaiar as canções para a festa, de forma organizada (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Musical)
- Apresentar os seus trabalhos (sobre o que pensam e sentem sobre as suas Mães) (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da expressão dramática)
- Desenvolver a motricidade fina de uma forma lúdica e útil, participando na atividade de culinária, para a festa da Mãe (Área da Formação Pessoal e Social)
- Participar ativamente em todos os preparativos da festa (Área da Formação Pessoal e Social)
- Mostrar-se feliz durante o dia, na preparação da Festa para a Mãe e durante esta, para que as mães se sintam felizes também (Área da Formação Pessoal e Social)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

9:00- Reunião do grupo canção do «Bom-dia».

Reúno as crianças em grande grupo nas mesas das reuniões. Depois de as crianças conversarem um pouco umas com as outras, e já estarem calmas, damos início à nossa atividade da manhã com a canção do bom-dia. Esta atividade tem como objetivo por um lado ser uma forma de todos nós nos cumprimentarmos e por outro lado promover nas crianças hábitos de saudação e o bom relacionamento umas com as outras.

9:15- Identificação do dia da semana, mês e ano; marcação das presenças; contagem de todos os meninos por género e registo no quadro de giz; jogos de mesa; Desenhos; computador 2simple

Esta tarefa é realizada pelo *chefe*, menino/a responsável pela tarefa do dia, da identificação do dia da semana, mês e ano, tendo como objetivo trabalhar a noção de tempo.

Na marcação das presenças, o chefe começa habitualmente por marcar a sua presença e depois vai chamando os colegas, pela ordem em que estão na lista do quadro das presenças; esta atividade é de extrema importância, uma vez que um dos meus objetivos é que as crianças aprendam a utilizar a tabela de dupla entrada: quem está presente leva “P” e quem falta leva um “F”, o que permite desenvolver o cálculo mental das crianças e as relações numéricas.

Enquanto está a decorrer a atividade da marcação das presenças (e seguidamente a do tempo meteorológico), divido as crianças em pequenos grupos, segundo os seus interesses; mas determino logo duas crianças para irem tratar dos bichos-da-seda, uma vez que agora temos mais esta tarefa, segundo a ordem que está estabelecida, as outras crianças podem ir fazendo desenhos; jogos de mesa e outras duas crianças podem ir para o computador 2simple, fazer jogos de computador, desenhos de computador, uma vez que com este programa dá oportunidade de explorarem esta ferramenta, e é bastante interessante para esta faixa etária. Deste modo, enquanto se faz a marcação das presenças, as crianças estão ocupadas com outros trabalhos. O meu objetivo com esta forma de dividir as crianças é promover as relações entre elas, de uma forma calma, serena, enquanto estão a realizar a atividade (de acordo com a alteração da organização da manhã, para que as crianças compreendam e se adaptem à nova organização da sala, sentindo-se motivadas por esta organização nova).

9:40- Registo do tempo meteorológico

Esta atividade é realizada pela criança que está a marcar as presenças, numa folha com símbolos sobre os diversos estados do tempo e os respetivos dias da semana. A criança terá que desenhar a figura correspondente ao tempo que faz. Esta atividade, que faz parte da rotina instituída no jardim-de-infância, vai possibilitar que, quando chegarmos ao final do mês, possamos fazer a estatística do tempo meteorológico que fez durante todo o mês.

9:45- Ensaio das canções / Dramatização

Esta atividade é realizada em grande grupo; vamos, em conjunto, ensaiar a canção “**Semeei um Pé de Alface**”. Esta canção foi a escolhida pelas crianças para ser cantada e dançada durante a Festa da Mãe. Também ensaiaremos a dramatização que as crianças prepararam: as crianças apresentam o retrato que fizeram sobre a sua mãe e dizem o que pensam e sentem por ela, a partir das ideias que tiveram a partir da leitura e exploração do livro “A Minha Mãe”, na semana passada. Esta pequena dramatização funciona numa sucessão de pequenas cenas individuais ou quadros. O meu objetivo com esta atividade é valorizar o trabalho realizado pelas crianças e proporcionar a partilha de sentimentos entre as mães e os seus filhos

10:00- Higiene/Lanche da manhã

10:45- Planificação semanal

Em primeiro lugar e em grande grupo, proponho às crianças que pensemos na forma como iremos preparar o dia de hoje para a Festa da Mãe, uma vez que temos de ensaiar diversas coisas, por forma a que as crianças se sintam seguras durante a festa. Há que ensaiar as canções e a pequena dramatização e, ainda, fazer as bolachinhas para oferecermos às mães para que tudo corra bem. Para além disso vamos falar da continuidade do nosso projeto de renovação da mercearia: do que já fizemos e o que é que ainda falta fazer. Pretendo permitir a participação democrática na vida do grupo, isto é, que cada criança tenha a liberdade de se expressar perante o grupo. Estarei atenta às propostas emergentes, uma vez que num

ambiente relacional em que a criança é valorizada e escutada será melhorado o seu bem-estar e a sua autoestima.

10:55- Atividade de Culinária

Em primeiro lugar coloco as crianças na sala das mesas de reunião em grande grupo para todas verem bem, e todas poderem participar ao mesmo tempo: vamos preparar biscoitos de manteiga (decoradas com missangas de chocolate/várias cores) para a Festa da Mãe. Em primeiro lugar vou escrever no quadro de giz a receita dos biscoitos. Posteriormente a esse momento coloco todos os ingredientes necessários para a receita em cima da mesa, mas peço a ajuda das crianças para irmos confirmar se estão todos os ingredientes necessários para a confeção dos biscoitos. De seguida questiono as crianças sobre a quantidade de ingredientes que está na receita; posso perguntar-lhes se acham que será o suficiente para tantas mães, e para nós também, se não será necessário aumentarmos a quantidade dos produtos da receita, por exemplo.

Após esta questão, e ao ouvir as opiniões das crianças, iremos dar início à confeção dos nossos biscoitos. Vou permitir que todas as crianças participem. Depois dos biscoitos estarem bem amassados, vou distribuir por todas as crianças um pedacinho de massa e cada uma delas pode fazer e decorá-los à sua vontade. De seguida, vamos colocá-los num tabuleiro para irem ao forno. O meu objetivo com esta atividade é, por um lado, dar resposta às propostas emergentes das crianças, uma vez que elas disseram logo que podíamos fazer biscoitos como fizemos para a Festa do Dia do Pai, e por outro lado, desenvolver nas crianças a motricidade fina.

10:00- Higiene/Lanche da manhã

12:00- Hora de almoço

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

4.1. HUMANOS

Uma estagiária; grupo de vinte e duas crianças; educadora Florinda; uma auxiliar de educação.

4.2. MATERIAIS

Atividade de Expressão Dramática – retratos que as crianças fizeram para apresentarem à mãe; atividade de Culinária- Farinha; açúcar; ovos; manteiga; chocolate (missangas).

4.3. FÍSICOS

Sala A

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente à avaliação, terei em conta as conversas das crianças. Darei atenção às dificuldades ou facilidades sentidas pelas crianças nas atividades que forem sendo realizadas, como por exemplo quando lhe propormos uma tarefa, verificar quais as crianças que conseguem fazer essa atividade com entusiasmo ou se sente desmotivada, e qual a razão de se sentir desmotivada se será por sentir dificuldade na tarefa, ou se será por preguiça.

Em relação aos questionamentos individuais, darei atenção à forma como as crianças dialogam e às formas verbais e o vocabulário que utilizam. Também darei atenção às suas expressividades.

Pretendo observar se as crianças conseguem respeitar as regras que são colocadas nas atividades, bem como respeitar e aguardar pela sua vez de intervir.

APÊNDICE 7 – Cartão de Apresentação às famílias



Caros Pais e Mães,


Eu, sou a Estagiária Maria,

*do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico.*

*Estarei com a/o vossa/o filha/o entre 27 de feve-
reiro e 25 de maio de 2012, no Jardim-de-
Infância da Cruz da Picada.*



APÊNDICE 8 – Design do Projeto «Escritores de Palmo e Meio»

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>2011/2012</p> <p>Design de um Projeto</p>	<p>Dia: 24/10/2012</p> <p>Horas</p> <p>_____</p> <p>Visto:</p> <p>_____</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

FORMANDA:

Nome: **Maria Ferreira B. P. Maximino**

N.º 9638

INSTITUIÇÃO:

Denominação: **EB S. Mamede**

Professora Cooperante: **Ofélia Maia**

1. PONTO DE PARTIDA (como surgiu e como foi identificado o problema)

O projeto do livro “Escritores de Palmo e Meio” surgiu a partir da leitura e exploração das obras do escritor António Mota que estavam a ser trabalhadas em Português, principalmente “A Aldeia das Flores”. Estando prevista a vinda do escritor à escola e o contacto direto dos alunos com ele, no mês seguinte, um certo dia, depois de lerem e analisarem a história, um aluno da turma disse:

- Nós até podíamos escrever um livro como o do escritor António Mota.

Os alunos da turma apoiaram:

- Boa ideia!

Nesse momento, as duas professoras disseram:

- Realmente, é uma boa ideia!

Nesse dia cada aluno propôs um título para uma história. Surgia assim a ideia de produção de um livro coletivo, um livro que punha os alunos na pele de um escritor

a sério.

2. PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

O lançamento do projeto foi feito em reunião de planificação semanal, 24 de outubro, na qual comecei por explicar às crianças o que significa “fazer um projeto” e partiu das premissas “o que já sabemos”, “o que queremos saber”, “como vamos saber” e “onde vamos recolher a informação” foi indispensável para iniciarmos o projeto. Este registo foi todo ele construído através do que as crianças disseram. Podemos encontrar o respetivo registo no corpo do registo de trabalho de projeto.

3. UNIDADES OPERATIVAS PARA A AÇÃO (o que vamos efetivamente fazer)

- Em primeiro lugar cada aluno escolherá um título para a história.
- Tendo os alunos proposto escreverem a pares, essa opção será concretizada, uma vez que se reconhece potencial de aprendizagem colaborativa nesta proposta.
- Serão negociados os títulos das histórias a escrever e a formação dos pares e escritores.
- Prevê-se a inclusão de diferentes momentos de planificação, escrita, avaliação intermédia dos textos escritos e melhoria dos mesmos.
- Os autores escreverão os textos no computador e eles serão guardados pela professora estagiária, a fim de os inserir num documento do *software* Publisher.
- Os textos serão ilustrados pelos seus autores.
- Depois da composição do “livro” será escolhido um título, através de um processo de negociação no seio do grupo-turma.
- O livro da turma será fotocopiado e apresentado aos pais e à comunidade escolar.

4. RECURSOS PRINCIPAIS

Recursos físicos:

Alunos da turma do 3º A (apoio da professora estagiária e da professora cooperante)

Recursos materiais:

Livros (de referência para os alunos verem como organizar o livro), computador, internet, programa publisher, folhas de papel A4, lápis de cores, impressora para imprimir o livro,...

Recursos humanos:

Visitas de pessoas que nos possam ajudar (incluindo as famílias e convidados)


5. ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram)

- O livro também foi digitalizado e cada aluno pode passar em PEN e levar para casa e amostrar aos seus pais.
- Faremos a divulgação do livro *on-line*, ou no site/blogue da escola/Agrupamento/biblioteca

6. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

- Acompanhamento da execução das tarefas – quer das tarefas em grupo, quer das tarefas individuais – para superação de eventuais dificuldades.
- Recolha de informações orais, à medida que os trabalhos vão decorrendo.
- Recolha da opinião de alunos, pais e elementos da comunidade escolar.
- Avaliação do produto final (o livro), quer pelos alunos, quer pelos pais, quer por elementos diversos da comunidade escolar.

APÊNDICE 9 – Design do projeto «Monumentos da nossa cidade»

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>2012/2013</p> <p>Design de um Projeto</p>	<p>Dia: 24 /10 /2012</p> <p>Horas _____</p> <p>Visto: _____</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

FORMANDA:

Nome: **Maria Ferreira B. P. Maximino**

N.º 9638

INSTITUIÇÃO:

Denominação: **E. B S. Mamede**

Educador(a) Cooperante: **Ofélia Maia**

1.PONTO DE PARTIDA (como surgiu e como foi identificado o problema)

O projeto dos monumentos surgiu a partir da leitura e análise de um texto do manual adotado (pp. 130 e 131) onde falava de *“Uma Formiga na Torre dos Clérigos”* de António Torrado. Os alunos sugeriram estudarmos os monumentos de Évora. Perguntámos aos alunos quais os que eles gostavam de estudar e assim surgiu a ideia do projeto. Os monumentos escolhidos pelos alunos foram a Sé, o Templo Romano, a Capela dos Ossos, a Igreja de São Francisco, o Palácio D. Manuel e a Fonte da Praça do Giraldo.

2.PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

O lançamento do projeto foi feito em reunião de planificação semanal, com os alunos, a professora estagiária e a professora titular, a 17 de outubro de 2012, na qual comecei por explicar aos alunos o que significa *“fazer um projeto”* e a partir das

premissas “Que monumentos conhecem em Évora”, “O que queremos saber”, “Como vamos fazer” e “Onde vamos recolher a informação” indispensável para iniciarmos o projeto.

A partir da escolha agrupámos os alunos em grupos de três e cada grupo fará a pesquisa sobre o seu monumento.

Os alunos propuseram fazer um pequeno texto sobre o monumento estudado, para depois apresentarem à turma. Também propuseram a realização de uma visita de estudo aos monumentos, para os apreciarem tal como são.

3.UNIDADES OPERATIVAS PARA A ACÇÃO (o que vamos efetivamente fazer)

- Fazer pesquisa sobre os monumentos, em grupos, e registar a informação escrevendo um pequeno texto sobre o monumento estudado pelo grupo.
- Utilização da internet e de enciclopédias para registar “O que sabemos”, “O que queremos saber” e “Como e onde vamos buscar a informação”.
- Desenhar o monumento estudado.
- Visita guiada aos monumentos estudados.

4.RECURSOS PRINCIPAIS:

Recursos físicos: os monumentos

Recursos materiais: Internet, enciclopédias, ficha com os dados principais de cada monumento e sua ilustração papel, lápis, canetas,

Recursos humanos: Alunos, professoras, senhor que nos fará a visita guiada e os pais.

5.FASE 2 DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

Depois da fase de pesquisa e preenchimento da ficha com os dados principais de cada monumento e de feita a ilustração de cada monumento, um dos alunos sugeriu fazer em grande o desenho de cada monumento.

Esta proposta foi muito bem aceite na turma e decidiu-se então que os alunos fariam individualmente, numa folha de cartolina A4, o desenho do “seu” monumento a lápis de carvão.

Lançámos como proposta o preenchimento dos interior dos desenhos com materiais variados, à sua escolha (feijão, massa variada, palitos, fósforos queimados, tremoços, arroz, cortiça, aparas de lápis, especiarias, palhinhas do leite, folhas de oliveira...), que deveriam trazer para a escola, com a colaboração dos pais e encarregados de educação.

Depois de elaborados ficaram tão bonitos que resolvemos pedir autorização ao Sr. Presidente da Câmara para fazermos uma pequena exposição nos Paços do Concelho, a qual foi autorizada.

Por fim, fizemos uma visita guiada a estes monumentos. Podemos encontrar o respetivo registo no corpo do registo de trabalho de projeto.

6. ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram):

- Apresentaremos o trabalho projeto aos pais e à comunidade escolar, através de uma exposição dos trabalhos na escola.
- Exposição nos Paços do Concelho (comunidade) (depois da Fase 2 do Projeto).

7. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

- Acompanhamento da execução das tarefas – quer das tarefas em grupo, quer das tarefas individuais – para superação de eventuais dificuldades.
- Recolha de informações orais, à medida que os trabalhos vão decorrendo.
- Recolha da opinião de alunos, pais e elementos da comunidade escolar.
- Avaliação da visita de estudo, após a conclusão da mesma.

ANEXOS

ANEXO 1 – Listagem do grupo de crianças e respectivas idades

Nº	Nomes	Idade	Meses	Data de Nascimento	Ano
1	ARF	6	4	14- 11-2005	0
2	DSB	5	3	03- 12-2006	0
3	DFC	6	4	23 - 11-2005	0
4	DF	4	6	17- 09 -2007	0
5	DC	5	7	11- 08 -2006	0
6	EC	5	10	27- 05 -2006	0
7	FV	6	2	03 - 01-2007	0
8	HS	5	7	22- 08 -2006	0
9	IM	5	9	17- 06-2006	0
10	LS	4	11	15- 03-2007	0
11	LN	5	0	09- 03-2007	0
12	LM	4	11	08- 04-2007	0
13	LRM	4	9	23- 06-2007	0
14	MS	6	2	23- 01-2006	0
15	MC	3	10	31- 05-2008	1
16	MMF	5	4	06- 11-2006	0
17	PP	6	0	23- 02-2006	0
18	RB	4	10	19- 04-2007	0
19	RT	6	0	30- 03-2006	0
20	SF	5	5	05- 10-2006	0
21	SP	5	4	09- 11-2006	0
22	JPP	3	7	26- 08-2008	0

ANEXO 2 – Relatório de Avaliação das Atividades de 1º Período do PAA do Departamento de Pré-escolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 1 DE ÉVORA

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES – ANO LECTIVO 2011/2012

DEPARTAMENTO DE DEPARTAMENTO PRÉ- ESCOLAR

AVALIAÇÃO –1º PERÍODO

ACTIVIDADE	PONTOS FORTES	CONSTRANGIMENTOS	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>BECRE</p> <p>Leitura em Vai e Vem</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA</p> <p><input type="checkbox"/> Não prevista no PAA</p>				<p>Ficou decidido em reunião de departamento que o projeto: Leitura em vai e vem iniciar-se-á em Janeiro</p>
<p>BECRE</p> <p>Banco Imaginário de Leitura</p>	<p>Articulação das famílias/Jardim-de-Infância, Os pais são convidados a vir contar uma história á sala do seu</p>		<p>As crianças gostam da presença dos pais nas salas de atividade para contar uma história.</p>	

<input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	educando.			
BECRE Hora do Conto <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Saída do J. Infância à Biblioteca; Utilização do quadro interativo recurso à Biblioteca Digital do PNL; Adequação entre os temas desenvolvidos em contexto de sala e as histórias apresentadas; Realização de trabalhos de expressão plástica relacionados com a história.	Não existem.	Consideramos a atividade muito adequada ao desenvolvimento da linguagem oral e à escrita, tendo em conta a utilização de estratégias que vão ao encontro do interesse e necessidade das criança sendo certo que estas não têm ao dispor estes meios. Achamos que esta atividade dever-se-ia realizar mais vezes.	Esta atividade não se realizou na Escola da Cruz da Picada estas atividades não se realizaram Por motivo de distribuição de serviço a docente em serviço na BE/CRE não tem sido possível participar nesta atividade.
BECRE Maratona de leitura <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	10 m de leitura entre as 9h30 e 9h40 em todos os Jardins de infância do Agrupamento. - Promover a inclusão. -Desenvolver o interesse pelos livros	Não existem.		Esta atividade é realizada todos os dias nas salas dos Jardins de Infância do Agrupamento
ECO_ESCOLAS Visita a Horta <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA	Esta visita teve como finalidade a aproximação e contacto com alguns produtos na horta nesta altura do ano (Novembro)	Não existem.		Jardim-de-Infância de Valverde

<input type="checkbox"/> Não prevista no PAA				
ECO_ESCOLAS Horta <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Desenvolver e promover nas crianças os gosto/respeito pelo cultivo dos produtos da “horta”; - Partir de espaços preparados levar as crianças ao cultivo de ervas aromáticas e outros produtos hortícolas	Não existem.	Desenvolver o gosto e o respeito pelo cultivo e utilização das plantas Natureza. Responsabilização dos grupos por um projeto com características específicas ao longo do ano;	Envolvimento de todas as salas dos jardins-de-infância do Agrupamento
ECO_ ESCOLAS (requalificação dos espaços exteriores) <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	- Embelezamento do espaço exterior, conferindo-lhe um aspeto acolhedor Arranjos dos canteiros.	Não existem.	Apesar de bonito precisa de mais intervenção de forma a rentabilizar as potencialidades que oferece.	Envolvimento de todas as salas dos jardim-de-infância do Agrupamento
ECO_ ESCOLAS Requalificação do exterior/ horta/recolha de legumes <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Envolvimento das três salas de jardim-de-infância num projeto comum; Responsabilização dos grupos por um projeto com características específicas ao longo do ano; Desenvolver e promover nas crianças os gosto pela recolha dos legumes que cresceram na horta; Desenvolver o espírito de partilha	Nada a referir.		As crianças aderiram com muita satisfação, empenho e interesse recolhendo todos os legumes da horta, mostrando-se empenhadas em voltar a encontrar-se.

	oferecendo o produto resultante da colheita a cantina da escola.			
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Compota de abóbora <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Envolvimento/participação das famílias nos projetos do jardim-de-infância;			Dado que esta atividade ter sido muito bem aceite no ano letivo anterior, este ano repetiu-se a pedido das famílias projeto com o Jardim-de-Infância Cruz da Picada
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Palhaço <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Interação e socialização entre crianças Pintura facial Esculturas de balão.	Não existente	Colaboração de um pai e de uma mãe na realização desta atividade no pátio para a comemoração do aniversário de seu filho.	Jardim-de-Infância Cruz da Picada
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Insufláveis <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Interação e socialização entre crianças.	Não existem.	Colaboração de um pai na colocação de insufláveis no polivalente para a comemoração do aniversário da filha.	Jardim-de-Infância Malagueira
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Desfile dia das Bruxas	Convivência / fortalecimento das relações entre a comunidade local e o Jardim de Infância		Atividade realizada ao anoitecer pelas ruas de Valverde	Jardim-de- Infância de Valverde

<input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA				
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Casinha de Fantoche <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Construção de uma Casinha de histórias por um encarregado de educação onde se podem apresentar histórias a partir de fantoches	Não existem.	Esta colaboração foi realizada com grande motivação por parte do encarregado de Educação, provocando nas crianças uma grande envolvimento nesta atividade	Jardim-de-Infância de EB/JI Cruz da Picada
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Confeção de tintas cenográficas por um encarregado de educação <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Promover a interação família / jardim-de-infância Pretendeu-se dar a conhecer o processo da preparação de tintas	Não existem.	Esta colaboração foi realizada com grande motivação por parte do encarregado de Educação, provocando nas crianças uma grande envolvimento nesta atividade	Este projeto realizou-se no Jardim-de-Infância EB/JI Cruz da Picada
RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA Festa de Natal <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	- Promover o espírito natalício, de partilha e solidariedade -Reforçar os valores da família e das relações interpessoais; -Incentivar as inter-relações entre a escola e as famílias dos alunos Apresentação das canções de Natal que	Não existem.		A festa de Natal com as Famílias decorreu no Jardim-de-Infância EB/JI Cruz da Picada e em Valverde. Nos outros Jardins-de-Infância do Agrupamento a festa foi entre os grupos dos respetivos Jardins- de-Infância

	<p>as crianças aprenderam nas aulas de música, sendo as mesmas acompanhadas pelo docente;</p> <p>Vinda do Pai Natal ao jardim-de-infância;</p> <p>Lanche convívio com os pais.</p>			
<p>RELAÇÃO ESCOLA FAMILIA</p> <p>Banca de Natal</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA</p> <p><input type="checkbox"/> Não prevista no PAA</p>	<p>Oportunidade de criar momentos de vivência criativa.</p> <p>A representação como momento forte de uma identidade.</p>	Não existem.		Jardim-de-Infância da Malagueira
<p>Partilha de Práticas Pedagógicas</p> <p>Visita Periódicas às salas de 1º ano /do Jardim-de-infância</p> <p><input type="checkbox"/> Prevista no PAA</p> <p><input type="checkbox"/> Não prevista no PAA</p>	<p>- Facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória</p> <p>- Desenvolver trabalho colaborativo e partilha de práticas pedagógicas -dar as boas vindas aos colegas do 1º ano do 1º Ciclo .</p>	Não existem.		<p>Atividades entre os Jardins de Infância do Agrupamento e as Escolas do Primeiro Ciclo</p> <p>Atividades de expressão plástica, expressão musical, expressão motora ou outras de interesse das crianças de ambos os ciclos</p>
<p>PROMOSAÚDE</p> <p>Visita á Fabrica das Sopas,</p>	<p>Sensibilização das crianças para consumo de sopas.</p>	Não existem.		- Forte adesão por parte das

<input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	- Aumentar o conhecimento das crianças no que respeita aos legumes.			crianças.
PROMOSAÚDE Tortilha saudável <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	- Realização de um tortilha saudável Chefe de cozinha Carla, envolvendo alunos do pré escolar e famílias e turma 4.º ano	Não existem.		- Forte adesão por parte das crianças.
PROMOSAÚDE Semana da Alimentação: <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Comemorar o Dia da Alimentação - Sensibilizar os pais/comunidade para a importância de uma alimentação de qualidade -Promover boas práticas alimentares Construir uma roda dos alimentos; espetada de frutas; conhecer a diferença entre alimentos bons e alimentos maus; sopa comunitária; leitura de histórias; pesquisa na Internet, jogos alusivos ao tema	Não existem.		- Forte adesão por parte das crianças. - Forte adesão por parte dos pais/Encarregados de Educação. - Comemoração realizada em todos os Jardins-de-Infância do Agrupamento.

<p>Magusto</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA</p> <p><input type="checkbox"/> Não prevista no PAA</p>	<p>Festejar o S. Martinho</p> <p>Através de jogos tradicionais, prova de frutos secos, castanhas.</p> <p>Recolha de provérbios populares</p> <p>Sensibilizar a comunidade para a importância da preservação dos costumes e tradições populares;</p> <p>-Contribuir para o fortalecimento das relações dentro da comunidade educativa;</p> <p>-Promover a recolha e a pesquisa de tradições (relatos, lendas, provérbios...) sobre o São Martinho;</p> <p>Participação/envolvimento das famílias nos projetos do jardim-de-infância.</p>	<p>Não existem.</p>		<p>No Jardim de Infância da EB/JI o magusto foi comemorado com as salas do J. I de manhã e de tarde com o 1º Ciclo</p> <p>No Jardim-de-Infância da Malagueira festejaram em conjunto entre as três salas</p> <p>Em Valverde a comemoração foi conjunta Jardim-de-Infância Escola do Primeiro Ciclo</p>
<p>Culturalidades</p> <p>Dança pela Companhia de dança</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA</p> <p><input type="checkbox"/> Não prevista no PAA</p>	<p>Forte envolvimento por parte das crianças.</p> <p>Momentos com música.</p>	<p>Não existem.</p>		<p>Atividade realizado</p> <p>Na sala do 1º Ciclo dos Surdos</p>

Culturalidades Visita à Biblioteca Municipal <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Audição de uma história Incentivar o gosto pela leitura	Não existem.		Atividade realizada pelo Jardim de Infância de Valverde
Culturalidades Visita à Quinta do Pomarinho <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Descobrir, conhecer e explorar as características dos animais de quinta			Visitas semanais (Jardim-de-Infância de Valverde) Cada semana existe uma atividade diferente previamente preparada .


Culturalidades Plano de Inclusão Comemoração da Declaração dos Direitos da Criança” <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Pareceria entre o Jardim-de-Infância e a associação “Chão de Meninos”; Envolvimento das salas de jardim-de-infância num projeto comum; Leitura da história em ppt “Uma aventura na terra dos direitos”; “Circuito dos direitos”- após a passagem por cada “posto” as crianças receberam um direito para pintar e recortar. Posteriormente foram colados num moral que ficou afixado na	Não existem.		Esta atividade foi realizada no Jardim-de-Infância Cruz da Picada
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--	-------------------------------------------------------------------

	entrada do jardim-de-infância.			
Culturalidades Encontros com o Teatro Garcia de Resende <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Aproximar os padrinhos dos afilhados através de atividade partilhada -promoção de alimentação saudável	Não existem.	As crianças gostam da presença dos pais nas salas de atividade para contar uma história.	Jardim-de-Infância Malagueira
Identidade Dia do Agrupamento Apresentação do teatro “ Todos no Sofá” <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	- Divulgar a ação pedagógica do grupo Visita a sala de jardim-de-infância da eb1/ji da Cruz da Picada para assistir a inauguração da “Casinha das histórias” e consequentemente a dramatização da “Todos no sofá”;	Nada a registar		As crianças assistiram com agrado à dramatização da história “Todos no sofá” realizada entre pares na sala de jardim-de-infância da eb1/ji da Cruz da Picada.
Identidade Dia do Agrupamento” <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Envolvimento dos jardins-de-infância na construção dos quadros para a exposição: “Os Nossos Rostos”; Colaboração na montagem da exposição entre as docentes dos Jardins-de-Infância, Cruz da Picada, Malagueira e Valverde; O momento em que toda a comunidade	Nada a referir.		As crianças aderiram com satisfação, empenho e interesse na elaboração do seu autorretrato A visita à exposição permitiu o sentido de autocrítica pela

	educativa cantou os parabéns ao agrupamento no pátio da escola sede; O transporte que este ano facilitou a deslocação dos alunos do jardim-de-infância em ambos os percursos.			diferenciação dos vários trabalhos expostos
Componente Local do Currículo Recolha de musgo <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Conhecer e valorizar as tradições. Interesse das crianças em saírem a pé. A Satisfação e o interesse das crianças em trabalharem o musgo, construindo depois o presépio na sala.	Nada a registar		Forte adesão por parte das crianças
Componente Local do Currículo Ida ao Teatro Garcia de Resende <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Contacto com outras formas de Expressar e de Comunicar. Reconhecimento de outras histórias por parte das crianças ao verem a exposição de fantoches. Interesse das crianças em fazerem a viagem de volta a pé.	Nada a registar		Actividade realizada na sala B do Jardim de Infância da Malagueira Forte adesão por parte das crianças.
Formação Oficina Pedagógica	Valorização profissional. Partilha de conhecimentos/Experiências Partilha de opiniões para a construção	Nada a registar		A quantidade de informação recebida permite um leque muito abrangente de projetos a

<input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	de linhas orientadoras para a educação para a cidadania. Linha orientadoras na concretização do Projeto à Janela do Museu.			desenvolver com os grupos
Espaço Com Tato <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	O Bom relacionamento entre os técnicos. Disponibilidade para resolução de situações relacionadas com a situação educativa ou familiar.	Nada a registar		Sinalização de alunos em risco .
Observatório do Aluno <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Observação e registo dos pontos fortes e fracos em cada turma em vários momentos.	Nada a registar		Atividade realizada em todos as salas dos Jardins de Infância do Agrupamento
Visualização de aula filmada – história <input checked="" type="checkbox"/> Prevista no PAA <input type="checkbox"/> Não prevista no PAA	Partilhar, Avaliar estratégias	Nada a registar		Foi filmada a Educadora Ana Cristina Caraça

ANEXO 3 – Planificação Semanal Cooperada – Design do Plano (semana de 7 a 11 de abril de 2012)

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo		Semana de: 07 /04/2012 a 11 / 05/2012 Visto: _____
	<i>Planificação Semanal Cooperada – Design do Plano</i>		
	Jardim de Infância: Cruz da Picada	Educadora Cooperante: Florinda Figueira	
	Nome da Aluna: Maria Ferreira B. P. Maximino	N.º 9638	Grupo de Crianças: 3/6 anos (22 crianças)

Propostas Emergentes:

- As crianças pediram para se fazerem biscoitos de manteiga para a Festa da Mãe, porque também tinham feito bolachinhas para a Festa do Dia do Pai.

- As crianças pediram para se fazer, na atividade de Expressão Físico-motora, movimento com aparelhos, como por exemplo: o trampolim; manga, etc. (porque já tinha sido realizada uma atividade semelhante num outro dia e pediram para repetir).

Propostas do(a) educador(a):

- Fazer a planificação e as avaliações das atividades com as crianças
- Dar continuidade às atividades do projeto em curso
- Ensaiar com as crianças dramatização; canção para a festa do dia da mãe.
- Fazer “Biscoitos” para a Festa do Dia da Mãe
- Dar continuidade à atividade do “ Saco de letras”
- Dar continuidade à atividade «Histórias da cabeça»

Rotinas institucionais a garantir:

- Expressão Físico-motora e Expressão Musical (Sexta – feira de manhã)

Rotinas organizativas a contemplar:

- 9h00: Reunião do grupo canção do «Bom-dia»
- 9h15: Marcação das presenças (total; divisão por género)
- 9h40: Registo do tempo
- 9h45: Hora do conto
- 10h10: Higiene e lanche da manhã;
- 10h 15:Recreio da manhã (atividades livres)
- 10h45: Atividades na sala
- 12h: Higiene e almoço
- 13h30: Atividades na sala
- 14h00: Continuação das atividades na sala
- 15h00: Retorno à calma/momento de partilha
- 15h15: Higiene e lanche da tarde; saída
- Sexta-feira à tarde fazer a avaliação semanal com as crianças e perspetivar semana seguinte

Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo:

O acompanhamento em pequenos grupos acontece quando as crianças estão divididas pelas atividades da sala, ou a desenvolver alguma atividade decorrente do projeto ajudo as crianças que tiverem dificuldades em qualquer momentos das atividades que necessitem da minha colaboração e presença

Momentos de animação:

- Canção do «Bom-dia» (diariamente, após o acolhimento)
- Atividade Expressão Físico-motora (Movimento)
- Canções: “ Coelhoinho Alberto”” Semeei um pé de alface”; Primavera”, “A Mosca”, etc.
- Advinhas

Saídas previstas:

Visitas/Convidados previstos:

A participação das Mães (pais; familiares e amigos), na Festa do Dia da Mãe.

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:

Concretizar as propostas emergentes a dar continuidade ao projeto da mercearia; atividades relacionadas com o Dia da Mãe.

ANEXO 4 – Secções da Escala COR

Secções da Escala COR

Secção I: Iniciativa	<p>A iniciativa é a capacidade da criança para iniciar e seguir o desenrolar de tarefas. É o poder de fazer e de conduzir escolhas e decisões. A iniciativa pode ser vista num bebé a andar de rastos no chão para um brinquedo desejado, ou numa criança que começa a andar, a dizer “Chão!” à sua mãe, quando quer que ela a ponha no chão. Uma criança em idade pré-escolar que constrói uma torre de cubos ou envolve um grupo de crianças numa brincadeira está a tomar a iniciativa. Para crianças pequenas as atividades mais significativas e envolventes são aquelas que elas próprias iniciam. À medida que as crianças se desenvolvem, iniciam e conduzem atividades de complexidade crescente. Ao longo do tempo, podemos observar um aumento da capacidade das crianças em comunicar as suas intenções, em resolver problemas que ocorrem nas suas próprias atividades e em coordenar as suas ideias e atividades com outros.</p>
Secção II : Relações Sociais	<p>A maior parte dos adultos enfrenta diariamente situações que testam competências sociais: saber quando dirigir e quando seguir, saber quando trabalhar com os outros para um objetivo comum, saber lidar com os conflitos, saber exprimir os seus sentimentos de forma natural e com correção. As experiências das crianças com os seus pares e adultos ajudam a formar essas importantes competências sociais. As relações sociais das crianças jovens são com frequência imaturas e os comportamentos que poderiam ser considerados extremos ou dramáticos em adultos – vergonha extrema ou dependência, conflitos com outras crianças, gritar, dar pontapés e morder – são relativamente comuns neste grupo etário. Os adultos podem ajudar as crianças pequenas a desenvolver competências sociais, permanecendo calmos, ajudando-as a identificar os seus sentimentos e modelando soluções alternativas para os problemas. Na medida em que as crianças se desenvolvem e desfrutam de amplas oportunidades, tanto a observar adultos como a procurar soluções adequadas para os conflitos, começarão a interiorizar essas competências sociais e a resolver problemas, com sucesso, sem apoio do adulto.</p>

<p>Secção III :</p> <p>Representação Criativa</p>	<p>A representação é um processo pelo qual as crianças descrevem objetos e experiências através da imitação, faz-de-conta, da construção lúdica, do trabalho artístico e da linguagem escrita. A representação é importante, em termos de desenvolvimento, porque indica que as crianças pequenas, que tendem a ver as coisas em termos muito concretos, se orientam para uma compreensão mais abstrata do mundo. As crianças muito pequenas reconhecem os objetos no mundo que as rodeia, como coisas que podem perceber através dos sentidos. Por exemplo, elas podem reconhecer um cão quando o tocam, veem e sentem. À medida que crescem, elas desenvolvem a capacidade de abstrair o conceito de cão; podem reconhecer um cão em gravuras e podem representar um cão, fazendo desenhos ou modelagem ou representando o papel de um cão num jogo de faz-de-conta. Eventualmente, a criança pode ligar o conceito de cão aos símbolos escritos que compõem a palavra cão.</p> <p>Ao observar as crianças a desenhar, pintar e a brincar ao faz-de-conta, os adultos podem descobrir o que as crianças sabem acerca do meio que as rodeia. Para as crianças pequenas, a aprendizagem começa com experiências ativas com materiais e com pessoas.</p> <p>Essa aprendizagem é alargada, quando as crianças lembram e refletem sobre as suas experiências. Encorajar e modelar a representação é uma maneira de os adultos ajudarem as crianças a memorizar e a refletir. As crianças representam as suas experiências de muitas maneiras diferentes. As representações variam em grau de complexidade e de abstração, dependendo da idade da criança, do seu nível de desenvolvimento e de experiências de vida. Quando as crianças são muito pequenas, elas exploram os objetos com os sentidos e imitam as ações daqueles que estão à sua volta. À medida que crescem, os seus desenhos, as suas estruturas em blocos, as suas atividades de simulação tornam-se mais detalhadas.</p> <p>Para facilitar o processo de representação, os adultos deveriam dar às crianças muitas oportunidades de realizar experiências ativas com materiais, pessoas e ideias – essas são o tempo de experiências que elas querem representar. Os adultos deveriam, depois, fornecer materiais que encorajassem as representações, tais como adereços, papel e tintas e materiais de construção. Quando as crianças fazem ou interpretam as representações, os adultos deverão aceitar as suas explicações, ideias e produtos, sem os corrigir ou criticar.</p>
-----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Secção IV :</p> <p>Música e Movimento</p>	<p>Pulos, rodopios, giros, estiramentos, baloiços, apertos, pressões e arranhões são alguns dos muitos movimentos que as crianças e os adultos fazem nas suas vidas diárias. As atividades motoras são incluídas nas rotinas diárias de programas eficazes de educação infantil, porque são instrumentos para todas as áreas do desenvolvimento da criança, incluindo o desenvolvimento físico, apesar de a eles não estarem limitados.</p> <p>As crianças desenvolvem capacidades físicas importantes, ao tornarem-se conscientes do que os seus corpos são capazes de fazer, quando movimentam com ou sem objetos. Na medida em que se movimentam de muitas maneiras, as crianças adquirem e compreendem conceitos e linguagem que estão ligados a ações e a posições. Palavras e frases como apertar, esticar, dentro, entre e no cimo de tornam-se reais para as crianças, quando elas experimentam fisicamente os movimentos e as posições descritas. Os adultos apoiam e prolongam as experiências de movimento das crianças pelo fornecimento das oportunidades para exercitar todos os seus músculos, para mexer em ritmo constante e para seguir as orientações do movimento.</p>
<p>Secção V :</p> <p>Linguagem e Competência de Leitura e Escrita</p>	<p>O desenvolvimento das capacidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – é determinante para o sucesso das crianças ao longo dos anos escolares e durante as suas vidas. Nesta secção, os itens ajudam os adultos a avaliar as capacidades das crianças e os níveis de competência de cada um desses diversos aspetos de comunicação.</p> <p>As capacidades de linguagem das crianças desenvolvem-se espontaneamente em ambientes de aprendizagem que oferecem uma grande variedade de materiais e de oportunidades para a comunicação oral e escrita. Os adultos podem apoiar o desenvolvimento das capacidades de linguagem falando e escutando cuidadosamente as crianças, à medida que elas partilham as suas ideias e experiências, repetindo e alargando as frases das crianças e apoiando os esforços das crianças em se escutarem uma às outras.</p> <p>As competências de linguagem expandem-se quando são oferecidas às crianças oportunidades ricas para usar a linguagem e a comunicação escrita com prazer: por exemplo, quando elas leem ou ouvem ler; quando mimam histórias; quando brincam com jogos de ritmos; quando preparam palavras, canções e histórias e as “ escrevem” à sua própria maneira, usando</p>

	formas convencionais ou não convencionais. Esse tipo de atividades enfatiza mais o significado do que a mecânica da linguagem oral e escrita e permitem o desenvolvimento natural das capacidades de linguagem.
Secção VI : Lógica e Matemática	<p>Nesta secção, os itens avaliam as capacidades desenvolvidas pelas crianças nas áreas de classificação, seriação, numero, espaço e tempo. As crianças pequenas constroem a sua própria compreensão dos conceitos em lógica e matemática, enquanto interagem e trabalham com materiais, pessoas, acontecimentos e ideias. Algumas das experiências que são valiosas para o desenvolvimento nesta área incluem escolha e mistura de objetos, comparação de objetos e de grupos de objetos, organização de materiais segundo uma ordem de graduação, fazer estimativas simples, contagem, descrição, de posições de objetos e de formas como eles se movem e trabalham com sequências simples de tempo. As capacidades de pensamento das crianças desenvolvidas através destas experiências são cruciais para toda aprendizagem futura.</p> <p>O conhecimento da lógica e da matemática é o tipo de conhecimento menos ensinável. Pelo menos, ao nível pré-escolar, esse conhecimento é, inevitavelmente, dominado pelas crianças mais pequenas, à medida que trabalham com objetos do mundo físico. Contudo, a linguagem para esses conceitos básicos de lógica e de matemática deve ser ensinada por adultos ou por outras crianças. Por exemplo, a criança deve aprender por alguém as palavras <i>grande</i>, <i>maior</i> e <i>o maior</i>, contudo, essas palavras não serão significativas para a criança até que ela tenha tido muitas experiências de seriação – pondo os objetos em ordem segundo o tamanho. Assim, o ensino da linguagem da lógica e da matemática não implica o ensino dos conceitos.</p>

Fonte: Documentos fornecidos pela Professora Doutora Assunção Folque, no âmbito das aulas do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

ANEXO 5 – Carta de princípios para uma Ética Profissional da APEI

Carta de Princípios para uma Ética Profissional

Preâmbulo

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) tem, entre outras, a finalidade de promover o desenvolvimento da identidade profissional dos seus associados, no âmbito da qual contempla a dimensão ética como uma vertente fundamental dessa identidade (*Estatutos, Capítulo I, Artigo 2.º*).

A APEI valoriza:

- . **o desenvolvimento** entre os seus associados de uma reflexão profunda e permanente acerca do caráter ético do exercício das profissões ligadas à Educação e especificamente das profissões ligadas à Educação de Infância;
- . **a disseminação** dessa reflexão, considerando que vivemos numa sociedade plural, onde se cruzam diferentes valores e que carece de tempos e espaços para a reflexão explícita sobre a ética.

A APEI reconhece:

- . **a complexidade** crescente das situações educativas, profissionais e sociais a exigir uma procura de referenciais de dimensão ética;
- . **o desafio** interpelador do relevo dado pela sociedade à vertente ética nas profissões com incidência nos destinos humanos;
- . **o estímulo** que advém da reflexão filosófica no domínio da ética, concretamente nos pressupostos da ética da responsabilidade, da ética da comunicação e da ética do encontro com *o rosto do outro*;
- . **a importância** das Declarações dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e daquelas que visam o reconhecimento de minorias.

A APEI assume esta **Carta de Princípios**, perspetivando-a como expressão dos seus associados que a constituem como sua referência ética.

Esta Carta

- . **afirma** a profissionalidade, enquanto prática reflexiva, numa perspetiva ética;
- . **contribui** para uma cultura de responsabilidade, a partir do interior do próprio grupo profissional;
- . **consciencializa** os profissionais de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional;
- . **apoia** os profissionais na tomada de consciência da complexidade das situações com que se deparam, avaliando-as e ponderando o que está em jogo, para que possam decidir e agir de modo eticamente sustentado;

- . **promove** uma procura activa dos valores e princípios que estão na génese dos critérios que sustentam as tomadas de decisão;
- . **constitui** um instrumento que propicia a interrogação crítica das práticas, tendo em vista o bem do *outro*, o bem comum;
- . **permite** a cada profissional em função do seu contexto, um reequacionamento permanente dos princípios nela enunciados, de modo a que possa mobilizá-los ou ampliá-los numa resposta ética.

Princípios

A APEI elege os seguintes princípios como referência ética:

- . **A Competência** – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.
- . **A Responsabilidade** – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.
- . **A Integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.
- . **O Respeito** – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.

Compromissos

O reconhecimento destes princípios implica a procura do sentido ético no agir pessoal e profissional.

1. No compromisso com as crianças

- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*.
- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.
- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.
- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.
- Cuidar da gestão da *aproximação* e da *distância* na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.
- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.
- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.
- Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário.

- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.

2. No compromisso com as famílias

- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.
- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.
- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.
- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.
- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.
- Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais.

3. No Compromisso com a equipa de trabalho

- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.
- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.
- Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.
- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.
- Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.

4. No Compromisso com a entidade empregadora

- Participar na construção da própria organização social em que está inserido(a).
- Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.
- Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.
- Respeitar as normas e regulamentos.
- Contribuir para o bom- nome e credibilidade da instituição.
- Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome.

5. No Compromisso com a comunidade

- Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida.
- Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade.

6. No Compromisso com a sociedade

- Assumir a sua condição de cidadã(o), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional.
- Situar-se nas políticas públicas educativas, contribuindo para uma educação de qualidade e para a promoção de práticas de equidade social.

- Implicar-se na valorização da função social e cultural dos profissionais de Educação de Infância e na construção das condições estruturais que mais a dignifiquem.
- Reequacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância.

O compromisso nos domínios da atividade profissional acima enunciados é alicerçado num modo de pensar e agir pessoal que leva a:

- Procurar uma **atitude** que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.
- Cuidar do seu **bem-estar** físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão.
- Assumir a profissão na procura de uma **articulação** dialógica entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.
- Cuidar da sua **formação** contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada.
- **Trabalhar em equipa**, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.